

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CCE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GEORGYANNA ANDRÉA SILVA MORAIS

**ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: um estudo
etnográfico**

**TERESINA – PI
2009**

GEORGYANNA ANDRÉA SILVA MORAIS

**ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: um estudo
etnográfico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed) da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Antonia Edna Brito (UFPI)

**TERESINA – PI
2009**

GEORGYANNA ANDRÉA SILVA MORAIS

**ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: um estudo
etnográfico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed) da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, conforme avaliação da Banca Examinadora, constituída pelas professoras:

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Antonia Edna Brito-UFPI
Presidente

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes-UESPI
Examinadora Externa

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima-UFPI
Examinadora Interna

Profa. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes-UFPI
Examinadora Suplente

Às professoras alfabetizadoras da Unidade Integrada Municipal José Castro, pelas experiências compartilhadas durante toda a trajetória da pesquisa.

À minha família, fonte inesgotável de apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

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

Aos meus pais, Antonio e Graça, pelo incentivo e ajuda em mais essa etapa de minha vida.

Aos meus irmãos, Gyordanna e Georgy, pelo carinho e pelas palavras de ânimo nessa jornada.

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

À Letícia, minha pequena filha, por suportar a minha ausência.

Ao amigo, compadre e companheiro de luta, Raimundo Moura, pelo incentivo dado na realização dessa caminhada.

À amiga e companheira Cleia Azevedo por acreditar no meu potencial.

A comadre e amiga Deuzimar Serra, pelo incentivo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação, pelos conhecimentos construídos.

Aos colegas da 14ª Turma do Mestrado em Educação.

Aos irmãos de turma: Samyla, Carla, Newton, Cleide, Anneth, por todas as experiências compartilhadas.

À amiga, irmã e companheira de jornada, Mary Gracy, pelas conversas, pelo incentivo e pela acolhida.

À Profa. Sílvia Maria Carvalho Silva, Secretária Municipal de Educação de Caxias-MA, pelo apoio concedido.

Ao Gerente do SENAI Unidade de Caxias-MA, Adilson Reis Pinto de Sousa, pelo apoio durante a realização do mestrado.

À comunidade escolar da Unidade Integrada Municipal José Castro, pela acolhida e disponibilidade no fornecimento de dados.

Às professoras alfabetizadoras: Mari, Eli, Rosa e Dália, pela acolhida, confiança e aceitação na participação da pesquisa.

A toda comunidade do Bairro Ponte, pela presteza na informação dos dados.

Às Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes e Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pelas contribuições enriquecedoras.

À Profa. Dra. Antonia Edna Brito, pela leveza, disponibilidade e clareza nas atividades de orientação.

Ao colega Tiago Brito, pela paciência e dedicação na formatação deste trabalho.

À Prof^a Ana Elizabeth Araújo da Silva Félix, pela leitura e correção do trabalho.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

A alegria não chega apenas no encontro do
achado, mas faz parte do processo da
busca. E ensinar e aprender não pode dar-
se fora da procura, fora da boniteza e da
alegria.

Paulo Freire

RESUMO

As discussões empreendidas acerca da alfabetização têm indicado que a aquisição da escrita é um processo complexo e multifacetado. Trata-se de considerar, neste processo, a articulação entre as dimensões técnica e sociocultural do aprendizado da escrita. Na sociedade do conhecimento, da informação e da tecnologia, os usos da leitura e da escrita ocorrem com finalidades diversificadas e a partir de diferentes portadores de textos. Nesta sociedade, portanto, marcada pela escrita, não basta apenas saber ler, mas é imprescindível que os usos escolares da língua escrita vinculem-se aos usos e funções deste objeto cultural na sociedade. A partir dessa compreensão, a concepção de alfabetização que norteia a presente investigação insere-se em um paradigma de alfabetização que considera a especificidade do ensino da leitura e da escrita (aquisição do código alfabético), bem como valoriza as práticas de letramento (práticas sociais de leitura e escrita nos diferentes contextos). Tomando como parâmetro as reflexões acerca da prática escolar no processo de alfabetização, encaminhamos o foco do nosso estudo para a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas, tendo como objeto de estudo, a alfabetização na perspectiva do letramento. Desse modo, o objetivo central da pesquisa é investigar as práticas de letramento desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças, no contexto da escola pública, no município de Caxias-MA. As considerações teóricas sobre alfabetização e letramento, no contexto da pesquisa, fundamentam-se em: Soares (2003; 2004; 2005); Kleiman (2005); Mortatti (2004; 2007); Lopes (2004), Cook-Gumperz (2008), dentre outros. Na aceção desses autores, tanto a alfabetização quanto o letramento são processos distintos, porém indissociáveis na aquisição da leitura e da escrita. A trajetória metodológica da pesquisa encaminha as reflexões teóricas pautadas na abordagem qualitativa, de cunho etnográfico que possibilita um olhar investigativo do contexto sociocultural e institucional da realidade pesquisada, na medida em que proporciona uma interação direta com as interlocutoras da pesquisa e encontra-se fundamentada em: André (1995); Bortoni-Ricardo (2005; 2008); Ludke e André (1986) e Sarmiento (2003). A produção dos dados ocorreu a partir da combinação de instrumentos (questionário) e técnicas (entrevista semi-estruturada e observação participante), objetivando a caracterização do perfil das colaboradoras da pesquisa e de suas práticas pedagógicas, no desvelamento da ação alfabetizadora, na perspectiva do letramento. Em decorrência dos dados produzidos, a análise foi realizada a partir de uma abordagem descritivo-interpretativa dos achados da pesquisa, com base na organização de quatro eixos de análise: 1. Quem é a professora alfabetizadora; 2. As alfabetizadoras e a concepção de alfabetização; 3. Prática escolar de alfabetização; 4. Alfabetizar letrando. Dessa forma, constatamos, dentre outros aspectos, que, a alfabetização desenvolvida no âmbito da escola investigada, está pautada nos métodos tradicionais de aquisição do ler e do escrever, de modo específico no método silábico. No entanto, embora parecendo contraditório, apresenta marcas de um modelo ideológico do letramento, suscitando as funções socioculturais da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Prática pedagógica alfabetizadora

ABSTRACT

Discussions about literacy have indicated that writing acquisition is a complex and multifaceted process. In this case it must be considered the link between technical, social and cultural dimensions of writing learning. In knowledge society of information and technology the reading and writing uses occur in different purposes and from different text carries. On the other hand, to this society marked by writing it is not enough only to know reading, but it is essential that the school uses of written language are linked to this cultural object uses and functions in society. From this understanding, the conception of alphabetization that guided this research fall into a literacy paradigm that considers the specific teaching of reading and writing (acquisition of the alphabetic code) and appreciates the practice of literacy (social practices of reading and writing in different contexts). Taking as parameters the reflections on the school practice in the beginning literacy process, we focused our study onto the pedagogical practice of literacy teachers of Ensino Fundamental initial grades of public schools, using as study object, beginning literacy in the light of literacy. Thus, the central objective of the research is to investigate the practices of literacy development in the literacy of children in the context of public schools in the municipality of Caxias-MA. The theoretical considerations on alphabetization and literacy in this research are based on: Soares (2003, 2004, 2005), Kleiman (2005); Mortatti (2004, 2007), Lopes (2004), Cook-Gumperz (2008), among others. For these authors, both beginning literacy and literacy are different processes, but inseparable in reading and writing acquisition. The research methodological trajectory guides us to theoretical reflections based on qualitative approach, in an ethnographic way, which allows us to an investigative view at institutional, social and cultural contexts of the reality studied, because it offers a direct interaction with the research interlocutors and which is based, at the present study, on: André (1995); Bortoni-Ricardo (2005, 2008); Ludke e André (1986) and Sarmento (2003). The data production occurred from a combination of instruments (questionnaire) and techniques (semi-structured interviews and participant observation), aiming to characterize the research collaborators' profile and their pedagogical practices in teacher action in view of literacy. As a result of generated data, the analysis was performed in a descriptive-interpretative approach of the research findings, based on the organization of four analysis axes: 1. Who is the teacher; 2. The teachers and the concept of beginning literacy; 3. School practice of alphabetization; 4. Alphabetize teaching literacy. Thus we see, among other things, that the literacy held at the investigated school, is based on traditional methods of reading and writing acquisition, in a particular way the syllabic method. However, although seemingly the opposite, it has an ideological model of literacy, raising the social and cultural functions of reading and writing.

Keywords: Alphabetization. Literacy. Beginning literacy pedagogical practice

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Perfil das colaboradoras da pesquisa

Quadro 02: Técnicas e instrumentos utilizados na pesquisa

LISTA DE FOTOS

Foto 01: Posto Médico Municipal do Bairro Ponte

Foto 02: Piscina do Ponte

Foto 03: Fundação José Castro

Foto 04: Igreja de Santo Antonio

Foto 05: Centro Paroquial Santo Antonio

Foto 06: Unidade Integrada Municipal José Castro

Foto 07: Práticas de boas maneiras

Foto 08: Mural informativo da sala dos professores

Foto 09: Biblioteca da escola

Foto 10: Cartaz contendo cronograma de leitura

Foto 11: Pauta do encontro de catequese

Foto 12: Catequizanda lendo a Bíblia

Foto 13: Placa informativa da Igreja de Santo Antonio

Foto 14: Calendário de consultas Posto de Saúde do bairro

Foto 15: Quadros contendo o juramento, os princípios éticos e a oração da Polícia Federal, respectivamente.

Foto 16: Informativos na área externa da AABB.

Foto 17: Propaganda comercial

Foto 18: Convite para a Festa Junina da escola

Foto 19: Cartaz confeccionado para a Feira Cultural da escola

Foto 20: Amostra de livros confeccionados pelos alunos do 1º ano

Foto 21: Cartaz com nomes dos alunos do 1º ano A

Foto 22: Atividade de leitura proposta no caderno do alunos

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Organização dos eixos da pesquisa

Figura 02: Texto “O pião”

Figura 03: Fábula “O pastor e o lobo”

Figura 04: Texto “Mariana, linda flor”

Figura 05: Avaliação de Português

Figura 06: Texto “Aline e a lua”

Figura 07: Autoditado

Figura 08: Texto “A gelatina de Gina”

Figura 09: Texto “A girafa”

Figura 10: Texto “A caixa maluca”

Figura 11: Texto “O rato”

Figura 12: Texto “O chinelo de Chico”

LISTA DE SIGLAS

PROFA – Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SINFRA – Secretaria Municipal de Infra-Estrutura e Desenvolvimento Urbano

AABB – Associação Atlética Banco do Brasil

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

CESC – Centro de Estudos Superiores de Caxias

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

NEAD – Núcleo de Educação à Distância

IFITER – Instituto de Filosofia e Teologia

MEC – Ministério de Educação e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	20
1.1 Abordagem etnográfica na pesquisa educacional	21
1.2 Situando a pesquisa etnográfica	25
1.2.1 O universo sociocultural da pesquisa: o Bairro Ponte	26
1.2.2 Contexto empírico da pesquisa: A Unidade Integrada Municipal José Castro	32
1.2.3 Colaboradoras da pesquisa	35
1.3 Instrumentos de produção dos dados	37
1.3.1 Questionário	37
1.3.2 Observação participante.....	38
1.3.3 Entrevista semi-estruturada	41
1.4 Análise dos dados	42
CAPÍTULO II – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO AOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA ESCRITA	44
2.1 Alfabetização: questões teórico-metodológicas	46
2.2 Letramento e Alfabetização: discutindo a função social da escrita	56
2.2.1 Letramento social e letramento escolar	62
2.2.2 Alfabetizar letrando	66
2.3 Prática pedagógica alfabetizadora na perspectiva do letramento	74
CAPÍTULO III – A ESCOLA E A ALFABETIZAÇÃO: É POSSÍVEL ALFABETIZAR LETRANDO?	77
3.1. Eixo 01 - Quem é a professora alfabetizadora.....	80
3.1.1 O acesso à condição de alfabetizadora	81
3.1.2 Trajetórias de formação	83
3.1.3 A alfabetizadora diante do espelho: revendo a própria prática	86
3.2 Eixo 02 - As alfabetizadoras e a concepção de alfabetização.....	88
3.2.1 Alfabetização como letramento.....	89

3.2.2 Alfabetização como codificação/decodificação-----	93
3.3 Eixo 03 - Prática escolar de alfabetização-----	99
3.3.1 Usos escolares da escrita-----	100
3.3.2 Usos sociais da escrita-----	110
3.4 Eixo 04 - Alfabetizar letrando-----	120
3.4.1 O que significa alfabetizar letrando-----	121
3.4.2 Práticas de letramento na escola-----	124
3.4.3 Suportes de leitura e escrita utilizados na alfabetização-----	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	135
REFERÊNCIAS-----	142
APÊNDICES-----	148



- **INTRODUÇÃO**

INTRODUÇÃO

*[...] Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente [...]
(FREIRE, 1996, p. 28)*

A leitura e a escrita constituem práticas reconhecidamente valorizadas no âmbito da sociedade, uma vez que os usos da língua oral e escrita remetem à possibilidade de participação social no partilhamento de um bem cultural que é a escrita.

A aquisição da leitura e da escrita implica, portanto, uma questão de cidadania, ao tempo que se revela como uma forma de inclusão social, ao possibilitar a capacidade criadora e o posicionamento crítico no mundo no qual estamos inseridos. Nesta perspectiva, o domínio da língua escrita amplia horizontes, proporcionando, sobretudo o acesso à informação e à produção do conhecimento.

A aprendizagem da leitura e da escrita ocorre a partir das interações estabelecidas no convívio social, tendo em vista que a linguagem proporciona a função de comunicação entre os pares, conduzindo-os à assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos e reelaborados pela humanidade.

A escola, agência por excelência de produção de conhecimentos, desempenha um papel de fundamental importância no processo de aquisição da língua escrita, ao desenvolvê-la de forma sistematizada, dando sentido ao aprendizado da leitura e da escrita, por meio das interações sociais estabelecidas no contexto escolar.

No cenário brasileiro, a partir da década de 1980, do século XX, vêm se delineando novos enfoques e paradigmas acerca da prática pedagógica, possibilitando a compreensão crítica do desenvolvimento dessa prática no interior da

escola. Este campo de estudo tem sido considerado fértil, haja vista a importância assumida por esta temática, cujas contribuições são significativas para as reflexões acerca das experiências desenvolvidas pelos professores na escola, bem como para a ressignificação do processo de formação profissional docente.

Neste sentido, a pesquisa ora empreendida tem o propósito de desvelar os sentidos e os significados da prática pedagógica alfabetizadora, a fim de registrar as experiências bem-sucedidas no cotidiano escolar, mesmo com as mazelas sociais que afetam o contexto educacional.

Tomando como parâmetro as reflexões acerca da prática escolar no processo de alfabetização, encaminhamos o foco do nosso estudo para a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas, tendo como objeto as práticas de letramento desenvolvidas no processo de alfabetização. Enfatizamos, portanto, no processo de aquisição da leitura e escrita o relevante papel exercido pela professora alfabetizadora, como mediadora na construção do conhecimento, cuja prática pedagógica deve sustentar-se numa concepção crítica de educação, tarefa que requer do professor a melhor compreensão acerca do processo de alfabetização, bem como a reflexão da ação pedagógica, com vistas à ressignificação da prática pedagógica.

A partir do exposto, delineamos o seguinte problema de pesquisa: que práticas de letramento são desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças no contexto da escola pública do município de Caxias-MA? Nesta perspectiva, o objetivo central da pesquisa é investigar as práticas de letramento desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças no contexto da escola pública, no município de Caxias-MA.

Tendo em vista o alcance do objetivo da pesquisa, elaboramos as seguintes questões norteadoras, no intuito de compreendermos as questões teórico-metodológicas que envolvem a prática pedagógica alfabetizadora na perspectiva do letramento:

- Qual o perfil profissional das professoras que atuam nas classes de alfabetização?
- Como se caracteriza a prática pedagógica desenvolvida no processo de alfabetização de crianças no contexto escolar?

- Quais os usos e as funções da escrita no processo escolar de alfabetização de crianças no contexto da escola pública?
- Como a prática pedagógica alfabetizadora contribui com os processos de letramento de crianças no âmbito da escola?

A temática da alfabetização é complexa e instigante. Diante dessa constatação, citamos como aspectos significativos para a justificativa do nosso interesse pela temática abordada: primeiro, por termos atuado como professora alfabetizadora na rede pública municipal, razão que nos impulsionou a buscarmos uma melhor compreensão acerca das questões que envolvem a prática pedagógica alfabetizadora. Segundo, pelas experiências vivenciadas enquanto coordenadora pedagógica junto à Secretaria Municipal de Educação e, no acompanhamento de grupos de formação continuada em programas como o PROFA – Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, haja vista que nos diversos momentos de reflexão acerca da prática educativa, percebíamos a inquietação dos professores em dar novos sentidos e significados ao processo de alfabetização. E, terceiro, visando compreender, a partir da investigação de práticas alfabetizadoras bem-sucedidas, como vem sendo desenvolvido o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, uma vez que, desde a década de 1980, com as novas exigências sociais estabelecidas, não basta à escola apenas ensinar ler e escrever, mas refletir acerca dos usos e funções que a leitura e a escrita assumem no cotidiano dos sujeitos, tendo em vista a plena participação social.

Consideramos, portanto, que o presente estudo tem uma relevância social, pois poderá contribuir de maneira significativa por suscitar novas reflexões acerca dos processos de alfabetização na perspectiva do letramento, contribuindo com análises acerca da realidade educacional do município de Caxias-MA. Neste sentido, os resultados da pesquisa serão socializados com o intuito de possibilitar a reflexão sobre a temática pesquisada no âmbito das políticas públicas do município, bem como no ambiente pesquisado no qual as colaboradoras do estudo estão inseridas.

O presente trabalho encontra-se dividido em três capítulos, além de conter **Introdução** e **Considerações Finais**. O primeiro capítulo, intitulado **A Trajetória da pesquisa**, descreve o percurso empreendido na pesquisa, tendo como eixo as considerações teóricas e metodológicas da abordagem etnográfica na pesquisa educacional. Neste âmbito, para fundamentar as reflexões e análises dos

dados, tomamos como referência os estudos de: André (1995); Bortoni-Ricardo (2005; 2008); Lüdke e André (1986); Sarmiento (2003). Esta parte do estudo enfatiza a caracterização do bairro em que se localiza a escola, nas dimensões educacional, socioeconômica, sociocultural e religiosa, focalizando os usos e funções sociais da escrita na dinâmica revelada no cotidiano do bairro. Na descrição da trajetória da pesquisa apresentamos os critérios de escolha e caracterização do contexto empírico, descrevendo técnicas e instrumentos de produção e de análise dos dados.

O segundo capítulo, intitulado **Alfabetização e Letramento: dos processos de aquisição aos processos de construção da escrita**, analisa diferentes abordagens teórico-metodológicas do processo de alfabetização, bem como discute questões conceituais da alfabetização na perspectiva do letramento, com base nas contribuições teóricas de Soares (2003, 2004, 2005); Kleiman (2005); Mortatti (2004, 2007), Lopes (2004), Cook-Gumperz (2008), dentre outros.

O terceiro capítulo, denominado **A escola e a alfabetização: é possível alfabetizar letrando?** descreve os achados da pesquisa, tendo como foco a análise descritivo-interpretativa dos eixos temáticos decorrentes das informações produzidas que versam sobre a compreensão da prática pedagógica alfabetizadora no contexto da escola pública, abordando: a concepção de alfabetização, a caracterização e a prática escolar de alfabetização, bem como os usos sociais e escolares da escrita.

Nas **Considerações Finais**, destacamos as reflexões constatações da investigação acerca das práticas de letramento desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças, no contexto da escola pública, realçando a contribuição da pesquisa etnográfica como caminho metodológico para a consecução dos objetivos e questões norteadoras da pesquisa.

A seguir, discorreremos sobre a trajetória percorrida na pesquisa.



**• CAPÍTULO I
A TRAJETÓRIA DA PESQUISA**

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

*[...] Pesquisa para constatar, constatando
intervenho, educo e me educo. Pesquisa
para conhecer o que ainda não conheço e
comunicar ou anunciar a novidade.
(FREIRE, 1996, p. 29).*

1.1 Abordagem etnográfica na pesquisa educacional

A pesquisa educacional sofreu forte influência do paradigma cartesiano, o qual compreende a realidade como algo mensurável e quantificável com base em fenômenos experimentais, caracterizado por uma abordagem quantitativa dos fatos. Segundo André (1995), em meados do século XIX, os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação positivista poderia continuar servindo de base para o estudo dos fenômenos educacionais. Neste sentido, emerge o paradigma interpretativo, também denominado de abordagem qualitativa, [...] defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995, p. 17), considerando, pois, que a pesquisa desenvolvida no âmbito do contexto educacional deve considerar a dinâmica das relações sociais permeadas pelas interações expressas nas ações e vozes dos atores sociais, no espaço pesquisado.

A abordagem qualitativa, a partir da década de 80 do século XX, vem sendo difundida na área educacional, contribuindo para um novo olhar sobre a educação, principalmente para o contexto escolar, ampliando o debate acerca das possibilidades de descoberta e desvelamento de práticas cotidianas, realçadas pelas dinâmicas das interações sociais estabelecidas nesse âmbito, sobretudo porque “[...] coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido da trama da peça [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7).

Conforme Brito (2003, p. 26) “[...] a opção por um determinado tipo de investigação condiciona-se à natureza do fenômeno a pesquisar e aos modos peculiares de desenvolvimento que assume a realidade a ser investigada [...]”. Considerando que o objetivo do nosso estudo converge para a investigação das práticas de letramento desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças, buscamos, na trama da abordagem qualitativa, a pesquisa etnográfica como opção metodológica que melhor possibilitasse tecer a compreensão acerca do universo sociocultural pesquisado, a partir da construção/reconstrução de relações que constituem as experiências mediadas por valores, crenças, modos de ver e de sentir o mundo dos sujeitos envolvidos em torno dos diferentes usos e funções sociais da escrita, compreendendo a escola como um dos teares que utilizam a escrita, de modo a investigarmos os outros espaços sociais, a fim de entendermos como a escrita está presente nos diversos domínios da comunidade pesquisada, possibilitando-nos a tessitura dessa realidade com base nos dados produzidos numa perspectiva etnográfica.

Acerca da pesquisa etnográfica, André (1995) assinala que os pesquisadores vêm se interessando pela etnografia desde o final dos anos 1970, haja vista que, no campo educacional, esse tipo de pesquisa vem sendo amplamente utilizada desde a década de 1980, buscando compreender, sobretudo, a prática escolar cotidiana, considerando que muitos trabalhos foram produzidos com a preocupação de descrever as atividades de sala de aula e as representações dos atores escolares.

No contexto das reflexões acerca dos estudos etnográficos importa ressaltar que a etnografia da prática escolar não deve ser concebida como uma simples descrição do ambiente escolar e de aspectos do seu cotidiano, mas como uma descrição articulada com o referencial teórico acerca das concepções relacionadas ao objeto de estudo delineado pelo pesquisador, bem como aos aspectos relativos à dinâmica social e às formas de organização do trabalho escolar, considerando-se que a prática pedagógica revela aspectos de ordem social, cultural, e política, por estar inserida em um contexto social mais amplo que a influencia e a determina de alguma forma.

Face ao exposto, ratificamos a opção pelo estudo de natureza etnográfica, perspectivando que:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Nesta perspectiva, compreendemos ser de fundamental importância desvelar os encontros e desencontros presentes no cotidiano da prática escolar, vinculados ao universo cultural de ocorrência dos fenômenos, cabendo ao pesquisador descrevê-la em suas múltiplas dimensões.

Neste estudo, a etnografia avulta como abordagem de pesquisa que possibilita ao pesquisador uma melhor compreensão dos acontecimentos da realidade social e, de modo específico, da sala de aula, a partir do contato direto entre os diferentes atores envolvidos na investigação, permitindo o desvelamento das ações cotidianas dos sujeitos, sobretudo pela preocupação com o significado atribuído à percepção das colaboradoras acerca da ação pedagógica que desenvolvem no âmbito da escola e das experiências vivenciadas e articuladas com o contexto social em que estão inseridas.

Empreender uma pesquisa etnográfica exige do pesquisador um papel subjetivo de participante e um papel objetivo de observador, conforme afirmam Lüdke e André (1986), notadamente quando o contexto empírico investigado é familiar, necessitando de um novo olhar acerca dos fenômenos, a fim de torná-los estranhos, desambientados, proporcionando, desse modo, a compreensão do comportamento humano desprovida de juízos de valor, visando registrar as impressões observadas no cotidiano tal qual elas ocorrem. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 237),

[...] o objetivo da pesquisa etnográfica de sala de aula é o desvelamento do que está dentro da 'caixa preta' na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se 'invisíveis' para os atores que deles participam [...].

A partir dessas reflexões, compreendemos a escola enquanto instituição sociocultural, cuja tessitura é construída mediante os sentidos e significados resultantes das relações sociais produzidas no mundo envolvendo a cultura dos vários atores sociais, seus conflitos, tradições, valores e crenças, nos seus

diferentes contextos de atuação, de modo a desvelar suas práticas, ainda que as interlocutoras não tenham consciência da concepção que norteia sua ação docente.

Sobre os estudos etnográficos, Sarmiento (2003) destaca que a pesquisa etnográfica tem importantes implicações no que se refere ao tempo e ao modo de investigação. Para a autora, o tempo destinado à pesquisa dessa natureza deve ser amplo o suficiente, a fim de dar condições para que o pesquisador estude de maneira aprofundada o contexto da investigação. Ou seja, ter a escola como lócus da pesquisa de campo implica que não podemos desconsiderar o tempo institucional marcado pela organização de um calendário escolar correspondente ao ano letivo, que se diferencia do ano civil. É necessário, portanto, que o pesquisador observe e registre as “[...] variações que são simultaneamente marcas de distinção e demarcação de tempos parcelares: início e final dos períodos letivos, dias de reuniões, festas, actividades de projeto [...]” (SARMENTO, 2003, p. 156), a fim de mergulhar no trabalho de campo, com o intuito de perceber a realidade como um todo, possibilitando a formulação de novas constatações acerca do objeto estudado.

Ainda segundo Sarmiento (2003), a etnografia tem por objetivo apreender a vida, tal como ocorrida no cotidiano conduzida, simbolizada e interpretada pelos sujeitos sociais nos seus diferentes contextos de atuação. No entanto, não se trata apenas de uma descrição minuciosa dos aspectos socioculturais do contexto investigado, mas abrange, sobretudo, a interpretação e análise desse contexto, a fim de compreendermos a dinâmica social de uma dada realidade, estabelecendo as relações entre o macro e o microsocial, situando as vozes dos interlocutores a partir da ação interpretativa do pesquisador, visando novas formas de assimilação da realidade, na medida em que se percebe enquanto sujeito social ora exercendo influência, ora sendo influenciado pelo campo de investigação.

Para Bortoni-Ricardo (2008), o pesquisador é parte do mundo social que pesquisa, cujo olhar investigativo deve filtrar os elementos de interpretação da realidade, focalizando o objeto pesquisado. De modo similar, o pesquisador deve agir no mundo social e ser capaz de [...] refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo [...] (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59).

Esta capacidade é denominada pela autora de pressuposto da reflexividade e implica no olhar investigativo do pesquisador sem prescindir do estranhamento da ação investigada, com o intuito de desvelar o objeto de pesquisa,

de modo que a investigação traga à tona elementos antes conhecidos, mas vistos a partir de outro olhar.

Considerando a etnografia enquanto a descrição da cultura, é importante ressaltar a necessidade de compreensão, por parte do pesquisador, das práticas, hábitos, valores e atitudes manifestadas no contexto da pesquisa, sendo analisadas enquanto aspectos relacionados ao aspecto macrossocial, de maneira a compreender as questões observadas relacionando-as no contexto da comunidade investigada.

Por essa razão, este estudo focaliza nosso olhar investigativo para além dos muros da escola pesquisada, buscando o entendimento e compreensão das relações sociais existentes com base em observações do contexto macrossocial, enfatizando os aspectos que julgamos relevantes para o desvelamento do objeto da pesquisa, no que se refere às práticas de letramento desenvolvidas dentro e fora do contexto escolar.

Descrevemos, a seguir, o percurso realizado, situando o universo sociocultural da pesquisa.

1.2 Situando a pesquisa etnográfica

Reiteramos que a realização de uma pesquisa etnográfica exige do pesquisador um contato direto com a realidade investigada, permitindo-lhe captar os aspectos socioculturais em consonância com o objeto de estudo delineado, com base na escolha mútua entre pesquisador e colaboradoras da pesquisa, numa relação construída ao longo da permanência no campo, seguindo os caminhos escolhidos para a consecução dos objetivos propostos. A partir da compreensão das peculiaridades de uma pesquisa de cunho etnográfico, considerando que esta requer o olhar investigativo para os diferentes aspectos da realidade, apresentamos, nesta parte do estudo, dados referentes a: descrição do universo sociocultural e do contexto empírico da pesquisa; caracterização das colaboradoras; instrumentos e técnicas de produção dos dados, e informações sobre a análise dos dados produzidos na pesquisa.

1.2.1 O universo sociocultural da pesquisa: o Bairro Ponte

Analisar as práticas de letramento desenvolvidas no interior da escola nos encaminha para o estudo acerca das práticas de letramento vivenciadas pela comunidade social na qual a escola investigada está inserida. Esse estudo, portanto, decorre da importância da compreensão acerca dos contextos macro e microsociais que demarcam o bairro no qual a escola está situada, até chegarmos ao contexto institucional, formando uma teia de relações com base no objeto de estudo da pesquisa. Dessa forma, explicitamos em linhas gerais, a descrição do município de Caxias, apresentando, em seguida, os aspectos culturais do bairro Ponte, e, por último, situamos o contexto empírico da pesquisa constituído pela Unidade Integrada Municipal José Castro.

O município de Caxias, estado do Maranhão, foi fundado em 1836 e está situado na mesorregião do Leste Maranhense, com uma distância de 360 quilômetros da capital do Estado. Caxias tem uma área territorial de aproximadamente 5.224 km² e limita-se com os seguintes municípios: ao Norte, com aldeias Altas e Coelho Neto; ao Sul, com Matões e Parnarama; ao Oeste, com São João do Sóter e Codó; e, ao Leste, com Timon e o Rio Parnaíba, marco divisor dos estados do Maranhão e Piauí.

Atualmente, conforme dados do Instituto Brasileiro Geográfico Estatístico – IBGE/Censo 2007, Caxias tem uma população estimada em 143.197 habitantes. A principal atividade econômica do município engloba a produção agrícola de cereais, dentre os quais o arroz, o feijão e o milho, produzidos basicamente para a subsistência familiar. A zona urbana de Caxias conta com uma economia baseada no comércio e no setor industrial. No comércio, Caxias dispõe de lojas de grande porte como o Armazém Paraíba, Lojas Noroeste, Supermercados Carvalho, Ideal Magazine, Lojas Insinuante, Drogarias Big Bem e Farmácias Pague Menos, associadas a outras lojas de menor porte, dentre elas o comércio informal dos vendedores de frutas, verduras, roupas e outros produtos comercializados no centro da cidade ou nos bairros periféricos.

O pólo industrial de Caxias é composto por vários setores produtivos, dentre os quais destacam-se o segmento de produção alimentícia no setor de soja e óleos comestíveis; o segmento da construção civil; indústria de vestuário e calçados;

indústria de perfumaria, sabão e vela, bem como o segmento cervejeiro, com a instalação da Empresa Schincariol no município, em 2002.

No que se refere à saúde, Caxias conta com Pronto Socorro Municipal; Hospital Geral; Maternidade Municipal; clínicas particulares e Postos de Saúde distribuídos nos diferentes bairros, bem como um Centro de Especialidades Odontológicas.

Quanto à educação, o município tem um número expressivo de instituições escolares que atendem as modalidades de Educação Básica, Ensino Superior e Educação Profissionalizante, englobando as redes de ensino nas esferas pública (estadual e municipal) e privada. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, em 2007, em Caxias a matrícula total de alunos do Ensino Fundamental foi de 33.323 alunos, distribuídas nas escolas pública estadual, com 5.871 matrículas; escolas públicas municipais, com 26.125 e escolas privadas, com 1.327 alunos matriculados. A matrícula do Ensino Médio foi de 7.763 alunos, sendo que 7.444 estavam na rede estadual e 319 na rede privada de ensino. A matrícula do Ensino Infantil, segundo o INEP, foi de 4.115, com 3.805 alunos na rede municipal e 241, na rede privada. Ainda com base nos dados do INEP/Censo 2007, Caxias conta com 281 escolas do Ensino Fundamental, sendo 21 estaduais, 251 municipais e 09 privadas; 19 escolas do Ensino Médio, sendo 15 na rede estadual e 04 na rede privada; e, 54 escolas do Ensino Infantil, sendo 02 estaduais; 45 municipais e 07 privadas.

No que concerne ao Ensino Superior, Caxias conta com instituições públicas e privadas, que oferecem cursos de graduação e pós-graduação lato sensu. O município conta ainda com os serviços prestados pelo Sistema S, representado pelo SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC – Serviço Social do Comércio, atendendo filhos de comerciários na Educação Infantil, SESI – Serviço Social da Indústria e SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, voltado basicamente para a educação profissionalizante.

Neste cenário, o Bairro Ponte constitui uma das áreas habitacionais do município de Caxias, e está situado, conforme dados da SINFRA – Secretaria Municipal de Infra-Estrutura e Desenvolvimento Urbano do município de Caxias, na Zona Oeste do município, limitando-se ao Norte, com o Bairro Salobro; ao Sul e ao Leste, com o Bairro Campo de Belém; ao Oeste, com o Bairro Trezidela. O Bairro Ponte é privilegiado por suas belezas naturais, principalmente no que se refere aos

balneários, sendo caracterizado como área nobre da cidade, abrigando famílias tradicionais que ali se fixaram em busca de um bom lugar para morar, devido à temperatura amena em decorrência dos inúmeros riachos existentes e da enorme quantidade de árvores frutíferas (mangueiras, amendoeiras, cajueiros) ou ornamentais que compõem o cenário natural do bairro, imprimindo-lhe um clima agradável.

O bairro Ponte é constituído por casas residenciais e comerciais. As residências são feitas de tijolos e cobertas de telhas, sendo que inúmeras delas apresentam belas fachadas arquitetônicas. As casas comerciais de maior predominância no bairro são: mercearias, supermercado, farmácias, lojas de materiais de construção, lojas de roupas e calçados, locadoras de DVD, sorveteria, padaria e bares.

Quanto aos estabelecimentos de prestação de serviços públicos, o bairro é servido de um Posto Médico Municipal e de uma Delegacia de Polícia Federal. O Posto Médico atende os moradores do bairro prestando serviços médico-odontológicos, vacinação, exames ginecológicos, palestras educativas (tabagismo, hipertensão, DST's, dentre outras) e visitas domiciliares, através do Programa Saúde na Família. A foto 01 apresenta a fachada do Posto Médico do bairro:



Foto 01: Posto Médico Municipal do Bairro Ponte
Fonte: Arquivo da pesquisadora

O bairro Ponte, no que se refere às atividades de lazer, dispõe de balneários públicos como a Maria do Rosário e a Piscina do Ponte, que reúnem freqüentadores vindos dos diversos pontos da cidade. Neste aspecto, o bairro conta ainda com a Associação Atlética Banco do Brasil – AABB, que permite a entrada apenas dos associados ao clube e oferece, além de um amplo espaço de recreações com piscinas artificiais e naturais, atividades artísticas e esportivas. A foto 02 mostra imagens da Piscina do Ponte:



Foto 02: Piscina do Ponte
Fonte: Arquivo da pesquisadora

O bairro Ponte, conforme os dados do estudo caracteriza-se como lócus de múltiplas interações sociais, pessoais e profissionais, revelando, particularmente, diferentes possibilidades de inserção dos atores sociais nas mais variadas situações de usos da escrita.

Os dados mostram, também, que o bairro Ponte conta com 08 (oito) instituições de ensino na modalidade de Educação Básica, dentre os quais: 02 (duas) de Educação Infantil, 05 (cinco) de Ensino Fundamental e 01 (uma) de Ensino Médio. Na foto 03 apresentamos uma das escolas de Educação Infantil:



Foto 03: Fundação José Castro
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Quanto ao aspecto religioso o bairro Ponte tem uma tradição bastante marcante, sobretudo vinculada aos Festejos da Igreja de Santo Antonio, realizados anualmente, sempre no período de 04 a 13 de junho. Neste período, a comunidade pontense e de suas adjacências reúne-se para festejar o santo casamenteiro com uma vasta programação que envolve: alvoradas, orações, confissões, celebração de missas e a procissão com a imagem do santo, no último dia do festejo, encerrando com a tradicional bênção a todos (as) os (as) Antonios (as). A procissão é um dos momentos marcantes do festejo, onde a população caminha pelas principais ruas do bairro, levando às mãos uma vela e entoando canções de devoção a Santo Antonio. É costume as famílias acenderem velas nas laterais das ruas para homenagear o santo, razão por que esta procissão também é denominada de procissão da luz.

Na vivência da religiosidade e dos festejos a ela inerentes, os moradores do bairro são inseridos em várias situações de usos da escrita, explorando-a a partir de suas diferentes funções sociais. A escrita tem presença marcante através de cartazes, dos cânticos religiosos, de avisos e informações, dentre outros. A foto 04 ilustra os preparativos da noite de encerramento do festejo:



Foto 04: Igreja de Santo Antonio
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ainda no que concerne ao aspecto religioso, explicitamos a diversidade de grupos pastorais que integram o trabalho desenvolvido na Comunidade de Santo Antonio, tais como: Catequese, Pastoral da Família, Grupos de Oração, Grupos de Liturgia, dentre outros, que costumam se reunir semanalmente para a realização de suas atividades no Centro Paroquial da comunidade. As diferentes atividades, partilhadas pela comunidade em tela, constituem, também, situações privilegiadas de interação com a escrita, confirmando-a como bem sociocultural, presente no cotidiano do homem na sociedade letrada. Na foto 05 apresentamos a fachada do Centro Paroquial do bairro Ponte.



Foto 05: Centro Paroquial Santo Antonio
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Apresentaremos, a seguir, a descrição do contexto institucional da pesquisa, o qual integra uma das escolas do bairro.

1.2.2 Contexto empírico da pesquisa: a Unidade Integrada Municipal José Castro

Para o desenvolvimento desta pesquisa, definimos como contexto empírico a Unidade Integrada Municipal José Castro. Dentre os critérios de escolha da referida escola, baseamo-nos, a princípio, através da média alcançada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, do ano de 2007. A média atingida pela escola corresponde ao percentual de 4,2 no que se refere às séries iniciais do Ensino Fundamental, média superior às outras escolas do mesmo nível que, porventura poderiam ser escolhidas para a realização da pesquisa. Outro aspecto de relevância para a escolha da escola foi a receptividade da comunidade escolar diante do objeto de pesquisa, o que facilitou o nosso ingresso e permanência na escola. Além dos aspectos mencionados, consideramos ser importante desenvolver a pesquisa em um contexto institucional no qual os diferentes atores fossem contemplados com investimentos nos processos de formação continuada. A esse

respeito, a Unidade Integrada Municipal José Castro apresenta-se consoante aos critérios estabelecidos para a definição do lócus da pesquisa.

O contexto empírico da pesquisa será descrito contemplando os seguintes aspectos: fundação, localização, estrutura física e organizacional da escola.

A Unidade Integrada Municipal José Castro foi fundada no ano de 1997, através do Decreto nº 01/98 e está situada na Avenida Francisco Castro, s/n, no bairro Ponte, no município de Caxias, estado do Maranhão. A foto 06 apresentando a parte externa da escola:



Foto 06: Unidade Integrada Municipal José Castro
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Quanto à estrutura física, a escola possui: 08 salas de aulas, todas com iluminação e ventilação adequadas; 01 sala de leitura; 01 sala de professores; 01 sala da direção; 01 sala da coordenação pedagógica; 01 refeitório; secretaria; 01 pátio coberto; 03 banheiros, sendo 01 para os professores, 01 para o público masculino e 01 para o público feminino; 01 sala destinada aos materiais de Educação Física. No pátio da escola estão instalados 02 bebedouros para os alunos. O pátio é utilizado para as atividades cotidianas de Educação Física com os alunos do 1º ano à 8ª série e ainda para a realização de reuniões de pais e mestres e festividades escolares.

Na sala da coordenação pedagógica há um armário contendo documentos da coordenação e da direção da escola; 01 armário de aço contendo

materiais didáticos e de expediente; 01 computador com impressora e scanner; 02 estantes de aço contendo recursos pedagógicos, tais como: jogo da memória, tabuada, números e letras móveis, jogos de palavras, alfabeto móvel, famílias silábicas, máscaras, blocos lógicos, quebra-cabeças e coletâneas de textos dos mais variados gêneros, materiais para formação continuada e fitas VHS, DVD's e CD's.

Na sala da direção há 01 mesa com 04 cadeiras; 01 globo terrestre; 02 arquivos contendo a documentação dos alunos por série e turno e 01 mural informativo, destinado a expor ofícios recebidos, comunicados de eventos realizados pela escola ou pela comunidade, horários de trabalho dos funcionários, lista de telefones das escolas do município, dentre outros informativos que constituem a utilização da escrita neste ambiente da escola.

Na biblioteca há 05 armários de aço contendo livros didáticos e dicionários da língua portuguesa; varal de leitura; 04 mesas redondas com cadeiras; 17 mesas individuais com cadeiras; 01 televisão e 01 aparelho de DVD.

A sala dos professores conta com 01 mesa grande, retangular; 19 cadeiras e 04 armários de aço, utilizados para guardar o material dos professores; 02 mesas pequenas, utilizadas como suporte para o mimeógrafo; 01 mimeógrafo à álcool, que serve para reproduzir as tarefas escolares propostas pelas professoras. A sala, considerando as condições climáticas do bairro na qual está situada, tem uma boa ventilação e iluminação adequada.

A parte administrativa da escola é formada por: 01 Diretora Geral, licenciada em Geografia, pelo CESC/UEMA; 01 Diretora Adjunta, graduanda em Pedagogia pelo CESC/UEMA-NEAD; 01 Secretária Escolar; 01 Coordenadora Pedagógica, graduada em Pedagogia, pelo CESC/UEMA, que atende a escola nos turnos matutino e vespertino. A escola conta ainda com 07 zeladoras; 02 vigilantes e 02 auxiliares administrativos.

Comporta registrar que, no ano de 2008, a escola teve cerca de 390 alunos matriculados e distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. A pesquisa foi realizada somente no turno matutino, abrangendo as turmas de 1º e 2º ano, envolvendo um total de 4 salas de aula como contexto de observação e análise etnográfica.

1.2.3 Colaboradoras da pesquisa

Considerando o objetivo central da pesquisa, que empreende a investigação das práticas de letramento desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças no contexto da escola pública, compreendemos a importância e a necessidade de caracterizar a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, envolvidas na pesquisa.

A princípio, quando da nossa chegada ao campo empírico, tínhamos a intenção de trabalhar com os oito professores que compõem o turno matutino, compreendendo as turmas de 1º ao 4º ano. No entanto, redimensionamos o foco de nossa pesquisa apenas para as turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, uma vez que são as séries que trabalham com o processo inicial da escrita, objetivando melhor compreensão acerca dos processos de alfabetização e de letramento no âmbito da escola.

Nessa perspectiva, elegemos como colaboradoras da pesquisa, 04 (quatro) professoras alfabetizadoras, selecionadas a partir dos seguintes critérios: ser professora alfabetizadora vinculada à rede municipal de ensino; ter no mínimo cinco anos de atuação como alfabetizadora; ter características de uma alfabetizadora bem-sucedida; bem como a adesão à pesquisa, aspecto consolidado com a assinatura do termo de consentimento utilizado como instrumento de compromisso entre pesquisador-pesquisado. Ressaltamos que a cada professora alfabetizadora foi dado um codinome, escolhido pela pesquisadora, com o intuito de assegurar o anonimato de suas verdadeiras identidades.

Para a definição das colaboradoras, adentramos no contexto empírico e explicitamos o problema e os objetivos de investigação, solicitando a colaboração na pesquisa. O nosso acesso na escola não foi difícil, tendo em vista a disponibilidade da coordenação e da direção quando contactamos a escola e colocamos a intenção da pesquisa, pelo fato de sermos funcionária do município e já termos trabalhado integrando o corpo administrativo da escola em pauta. Contamos, portanto, com a colaboração da escola e definimos como colaboradoras da pesquisa quatro professoras alfabetizadoras.

No quadro 01, explicitamos os dados produzidos com base no questionário, com o intuito de traçarmos o perfil das colaboradoras da pesquisa.

COLABORADORAS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	FAIXA ETÁRIA	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO ALFABETIZADORA
Rosa	Superior cursando	34-41	15 anos	05 anos
Dália	Licenciatura em Pedagogia	Acima de 50 anos	15 anos	05 anos
Eli	Licenciatura em Letras / Especialização em Língua Portuguesa	34-41	18 anos	05 anos
Mari	Superior cursando	34-41	15 anos	06 anos

Quadro 01: Perfil das colaboradoras da pesquisa
Fonte: Questionário

Conforme explicitado anteriormente, a pesquisa foi realizada a partir da investigação da prática pedagógica alfabetizadora de 04 (quatro) colaboradoras, cujos perfis profissionais são semelhantes, principalmente no que se refere ao tempo de docência e atuação enquanto alfabetizadoras.

Os dados de caracterização das colaboradoras do estudo mostram que as professoras apresentam significativa experiência no exercício do magistério, de modo específico na alfabetização de crianças. Trata-se, desse modo, de profissionais experientes com vivências e práticas diversificadas no exercício da ação docente.

A professora Rosa tem formação profissionalizante no curso de Magistério e exerce a docência há 15 anos. Iniciou a carreira profissional como professora de Matemática de 5^a e 6^a séries do Ensino Fundamental. Após três anos iniciou o trabalho com alunos de 1^a a 4^a série, na rede municipal de ensino. Atualmente está cursando Pedagogia pelo Instituto de Filosofia e Teologia - IFITER.

A professora Dália também exerce a docência há 15 anos na rede municipal, porém revela ter experiência docente na rede estadual de ensino, na qual já está aposentada. Tem formação superior em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

A professora Eli é licenciada em Letras pela UEMA, com especialização em Língua Portuguesa. Exerce a docência há 10 anos, trabalhando também com alunos de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental, com a disciplina Língua Portuguesa.

A professora Mari atua há 15 anos como professora, tendo iniciado sua carreira profissional em turmas de Educação Infantil, em escolas comunitárias. Após concurso público ingressou na rede municipal. Atualmente está cursando Pedagogia pelo IFITER.

1.3 Instrumentos de produção dos dados

A produção dos dados na pesquisa etnográfica está diretamente relacionada aos aspectos propostos nos roteiros dos instrumentos e das técnicas empregados para este fim, os quais decorrem dos objetivos e das questões norteadoras da pesquisa que convergem para as proposições do objeto pesquisado.

Segundo André (1995), a pesquisa etnográfica faz uso de técnicas como a observação participante, a entrevista intensa e a análise de documentos. Para a produção dos dados decorrentes de nossa investigação, utilizamos de forma articulada: o questionário, a observação participante e a entrevista semi-estruturada, com o intuito de registrar etnograficamente nossa caminhada no desenvolvimento da pesquisa.

Apresentamos, a seguir, a descrição do processo de produção dos dados, caracterizando a forma de utilização dos instrumentos e das técnicas de produção e análise dos dados da pesquisa.

1.3.1 Questionário

A utilização do questionário em nossa pesquisa foi planejada com o intuito de coletar dados para a caracterização das professoras, no que se refere às informações descritivas quanto ao perfil profissional de cada uma das colaboradoras. Antes da aplicação do questionário, foi realizada a testagem com outro grupo de alfabetizadoras, considerando a atuação equivalente às séries iniciais, a fim de reavaliarmos as questões propostas para a produção dos dados, com a utilização desse instrumento. A sistemática de aplicação do questionário consistiu na entrega

dos instrumentos para que as professoras respondessem em horário e local que fosse mais conveniente e, após dois dias, os devolvessem para a pesquisadora. No entanto, mesmo considerando a possibilidade de uma alta taxa de retorno, como apontam por Caleffe e Moreira (2006), destacando, inclusive ser esta uma das vantagens do questionário, tivemos dificuldades quanto à devolutiva do referido instrumento, fato que contribuiu para retardar o processo de caracterização do perfil das interlocutoras. Apesar desse impasse, todos os questionários foram respondidos, integralmente, de modo que os dados produzidos através desse instrumento convergiram para o objetivo proposto quanto à caracterização do perfil das interlocutoras.

1.3.2 Observação participante

O desenvolvimento de uma pesquisa de natureza etnográfica, conforme já referido, requer a inserção do pesquisador no ambiente natural da pesquisa. Desse modo, realizamos o processo de produção de dados acerca das práticas de letramento desenvolvidas no processo escolar de alfabetização de crianças, através da observação participante na condição de uma técnica de pesquisa que nos permitiu revelar tanto a identidade dos diferentes atores envolvidos no estudo, como os objetivos da pesquisa, possibilitando-nos, ainda, uma maior aproximação com as experiências cotidianas vivenciadas pelos sujeitos no universo investigado. Conforme Calleffe e Moreira (2006, p. 201),

[...] a observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo [...]

Através da observação, foi possível registrar as diversas situações de usos e as funções da escrita na escola e no bairro pesquisado, de modo a produzir dados relevantes para a tessitura do corpus da investigação proposta, a partir de um olhar investigativo acerca da realidade enquanto participante da trama da pesquisa, no espaço da escola.

Iniciamos, portanto, nossas observações pelo universo do bairro no qual a escola está situada, a fim de descrevermos seus aspectos físicos, sociais, econômicos, culturais e religiosos, bem como no intuito de desvelar os usos e funções sociais da escrita nas diversas instituições do bairro, de modo a observar o cotidiano dos moradores do bairro.

A observação do bairro foi feita de maneira paralela às observações realizadas na escola, que iniciaram pela estrutura física, a dinâmica revelada no cotidiano, a partir das interações sociais estabelecidas, culminando com a observação da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, tendo em vista o nosso objeto de estudo.

Considerando que a pesquisa etnográfica demanda a permanência do pesquisador por um determinado período de tempo, no contexto empírico investigado, iniciamos a observação, na escola, ainda no final do ano de 2007, quando entramos no campo da pesquisa para mantermos os contatos iniciais com a direção e a coordenação pedagógica, a fim de apresentarmos o nosso projeto de pesquisa. Na ocasião, fizemos um levantamento do aspecto físico da escola, atentando para a presença da escrita nos murais informativos distribuídos entre o pátio, a sala da direção e a sala dos professores, bem como em relação aos aspectos rotineiros do cotidiano escolar, tais como: entrada e saída dos alunos, recreio da escola, conversas dos professores no momento do recreio, entre outros.

Para o desenvolvimento da observação participante nas salas de aula, elaboramos o plano de observação, definindo como aspectos a serem observados questões referentes a: recursos didáticos utilizados pelas professoras; tarefas propostas aos alunos; interações verbais estabelecidas entre professor x aluno e aluno x aluno; tipologia textual utilizada em sala de aula; situações de usos da escrita; e, o transcurso das aulas de alfabetização, visando levantar informações para caracterizar a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras.

O processo de produção de dados foi desenvolvido de maneira sistemática, obedecendo a etapas sucessivas de observação, assim empreendidas:

- Inserção da pesquisadora no campo de estudo, envolvendo o universo sociocultural e o contexto empírico da pesquisa, a fim de descrever de maneira geral, o contexto investigado, sobretudo caracterizando sua localização geográfica e aspecto físico;

- Investigação das práticas de letramento na escola e nos demais espaços da comunidade, com base nos objetivos e questões norteadoras propostas da pesquisa;
- Refinamento dos dados produzidos, de modo a contribuir para a construção dos eixos e unidades de análises dos dados obtidos.

Apontamos, por um lado, como uma das vantagens da observação participante, segundo postulam Callefe e Moreira (2006), ao ressaltarem que observar é a melhor maneira de obter uma imagem válida da realidade social, a imersão do pesquisador no local pesquisado, captando o comportamento real das interlocutoras. Mesmo assim, por outro lado, concordamos com os autores sobre uma das desvantagens desta técnica de coleta de dados quando da inconveniência de estarmos situados no local da pesquisa, uma vez que, no início de nossa estada nas salas observadas, nos sentíamos como estagiárias e, de certa maneira constrangidas, particularmente quando os alunos nos mostravam suas atividades e esperavam de nós a correção dos seus cadernos ou mesmo explicações sobre como realizar as tarefas propostas pela professora.

No processo de observação, outro aspecto trabalhado adequadamente foi o registro das anotações de campo. Neste caso, muitas vezes os registros das observações tinham que ser realizados logo após a observação das aulas, uma vez que sentíamos certo desconforto por parte das professoras, especificamente quando ficávamos anotando aspectos observados durante as aulas. Este aspecto se coaduna com as reflexões propostas por Vianna (2003, p. 58) quando afirma que “[...] o observador, ao realizar uma observação, precisa, inicialmente, indagar a si mesmo quando deve registrar os seus dados e como proceder para efetivar esses registros”.

Com o decorrer do processo, as observações em sala de aula foram transcorrendo de maneira natural, tendo em vista a disponibilidade e aceitação das professoras quanto a nossa presença, marcada por um clima de confiança que foi sendo estabelecido com a sistematização de nossas visitas diárias à escola e, através de nossa participação nas reuniões de planejamento, reuniões de pais e mestres e atividades realizadas pela escola, estreitando, desse modo, a relação entre pesquisadora e colaboradoras do estudo.

1.3.3 Entrevista semi-estruturada

Reportando-nos à entrevista como outra técnica básica para a produção dos dados, ressaltamos que esta imprime um caráter de interação pesquisador-pesquisado, especialmente quando não direciona uma ordem rígida de questões a serem seguidas, possibilitando-nos o esclarecimento de questões observadas no ambiente pesquisado, ao tempo que proporciona uma percepção nítida acerca das crenças, valores, emoções e comportamentos dos interlocutores da pesquisa. Dessa forma, as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados (ANDRÉ, 1995).

No contexto do nosso estudo, a entrevista semi-estruturada foi utilizada com o propósito de coletar informações acerca da prática pedagógica alfabetizadora à luz da experiência profissional das colaboradoras da pesquisa, no que se refere à questões relacionadas a alfabetização na perspectiva do letramento, uma vez que este foi o foco do estudo.

Entrevistamos, portanto, quatro professoras alfabetizadoras, sendo que a operacionalização das entrevistas ocorreu de forma tranqüila, no âmbito da escola pesquisada, observando horários disponíveis para a realização das entrevistas das colaboradoras, a fim de que estas não prejudicassem suas atividades docentes. As colaboradoras foram entrevistadas individualmente, com base em roteiro pré-definido, sendo, a princípio, testado com outra professora alfabetizadora, objetivando corrigir algum aspecto não adequado no roteiro proposto que dificultasse o entendimento das entrevistadas, ou que não contemplasse informação relevante acerca do objeto investigado.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 33) “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde [...]”. Nesta perspectiva, ressaltamos que às alfabetizadoras entrevistadas possibilitamos um ambiente favorável para a colocação de suas respostas, tendo em vista que esse momento foi propício ao desvelamento de suas experiências profissionais, a partir da expressão de angústias e de alegrias presentes no fazer docente de cada uma delas, pelo fato de explicitarmos desde a nossa entrada no campo que a entrevista seria outra maneira de produção de dados, indicando ainda para as alfabetizadoras o objetivo de

utilização desse instrumento e a permissão para gravar as suas falas, esclarecendo, também, sobre a garantia do anonimato de suas identidades e como os dados obtidos seriam utilizados, fator este que contribuiu para que as professoras entrevistadas reagissem de uma forma mais natural possível diante da gravação de suas falas.

Após a realização das entrevistas, partimos para o demorado e cansativo processo de transcrição das falas das interlocutoras entrevistadas, sempre atenta para o registro fiel dos discursos, a fim de que os dados produzidos correspondessem da forma mais aproximada possível à realidade observada, respeitando o significado produzido nas vozes ecoadas pelas professoras acerca daquilo que nos propomos investigar. Desse modo, as transcrições realizadas constituíram ferramentas necessárias para a delimitação dos eixos temáticos, a partir de uma leitura intensa e criteriosa do material produzido, em confronto com a teoria pesquisada para a análise dos dados encontrados.

1.4 Análise dos dados

A análise dos dados na pesquisa qualitativa não é iniciada apenas quando termina o trabalho de campo, de modo que é realizada durante toda a trajetória da pesquisa, porém caracteriza-se de maneira mais sistemática e formal após o encerramento da coleta de dados, conforme Lüdke e André (1986).

Desse modo, a análise dos dados produzidos durante toda a nossa vivência no contexto da pesquisa objetiva a organização das informações elaboradas com base nos instrumentos (questionário) e nas técnicas (entrevista semi-estruturada e observação participante), mediante a reflexão realizada no desenvolvimento da pesquisa durante a nossa permanência no campo, caracterizando uma análise descritivo-interpretativa dos dados produzidos.

Nesse contexto, organizamos os dados em eixos temáticos, subdivididos em indicadores de análise, a partir da leitura intensa do material obtido por meio da aplicação dos instrumentos e das técnicas utilizados, analisando-os através de um olhar investigativo, permeado pelas interações estabelecidas no estudo dos referenciais teóricos que fundamentam o objeto de investigação. Assim, realçamos a

importância da teoria na pesquisa etnográfica, uma vez que nos possibilita tecer a compreensão da realidade com base nas marcas produzidas pelos caminhos trilhados na realização da investigação, sustentados através dos aportes teóricos que nos permitem traçar a descrição e análise etnográfica observando as nuances impressas pelo contexto investigado. Para sintetizar, apresentamos o quadro 02, explicitando, mais uma vez, com quais finalidades as técnicas e os instrumentos da pesquisa foram utilizados.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS	OBJETIVOS
Questionário	Levantar dados para caracterizar o perfil profissional das colaboradoras da pesquisa
Observação participante	Produzir dados para descrever, de forma detalhada, os cotidianos das práticas de alfabetização, na perspectiva do letramento.
Entrevista semi-estruturada	Produzir dados para descrever, de forma detalhada, os cotidianos das práticas de alfabetização, na perspectiva do letramento.

Quadro 02: Técnicas e instrumentos utilizados na pesquisa

Fonte: Organização da pesquisadora

No capítulo seguinte, discutimos os aspectos concernentes à alfabetização e ao letramento, ressaltando os aportes teóricos acerca das referidas temáticas.



• CAPÍTULO II
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: dos processos de
aquisição aos processos de construção da escrita

CAPÍTULO II

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: dos processos de aquisição aos processos de construção da escrita

*Letramento não é um gancho
Em que se pendura cada som enunciado,
Não é treinamento repetitivo
De uma habilidade,
Nem um martelo
Quebrando blocos de gramática
(Kate Chong)*

No cenário educacional brasileiro, o processo de alfabetização escolar continua sendo alvo de discussão entre profissionais e pesquisadores da área da Educação, tendo em vista os desafios do processo de alfabetizar de maneira competente, respondendo às expectativas de aquisição da leitura e da escrita relacionadas aos usos e funções sociais numa sociedade letrada.

A concepção de alfabetização vem sendo modificada com base nas reflexões acerca de sua conceituação, natureza e complexidade, dado o seu caráter multifacetado, de modo a enfatizarmos outros aspectos acerca do processo de alfabetizar, deixando de lado o viés negativo das considerações em torno do fracasso escolar, buscando compreender os aspectos desenvolvidos no interior da escola, tendo em vista o desvelamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras bem-sucedidas, postulando que a ação docente favorece situações significativas de aprendizagem no tocante à apropriação do sistema alfabético, mediadas por diferentes situações de interação, apoiando-se nos mais variados suportes de leitura e escrita decorrentes de práticas de letramento desenvolvidas no interior da sala de aula enquanto ambiente alfabetizador que enfatiza a leitura e a escrita como práticas sociais.

Em decorrência do surgimento do termo letramento, novas proposições vão sendo estruturadas acerca da alfabetização, contemplando as possibilidades de

alfabetizar letrando, como forma de responder às exigências sociais em torno do uso da leitura e da escrita, numa cultura letrada. Dessa forma, compreendemos que a leitura e a escrita são produtos culturais de uso e função social sendo, portanto, necessário seu desenvolvimento mediante a utilização dos diferentes recursos dos quais usamos cotidianamente para nos comunicar.

Neste capítulo, discutimos sobre o processo de alfabetização escolar, destacando, as questões teórico-metodológicas de aquisição do sistema alfabético, ao tempo que analisamos os enfoques da leitura e da escrita nas diferentes concepções de aprendizagem e, neste cenário, analisamos os métodos de alfabetização, bem como os aportes teóricos do letramento, enquanto uma nova abordagem sobre o funcionamento da escrita, realçando a importância da alfabetização desenvolvida de prática sociocultural.

2.1 Alfabetização: questões teórico-metodológicas

Em sociedades grafocêntricas, termo empregado conforme o pensamento de Soares (2004), para denominar as sociedades centradas na escrita, a aquisição da escrita é condição fundamental para o efetivo exercício das práticas de cidadania, em decorrência do domínio das habilidades de leitura e escrita dadas às exigências do contexto econômico, no que se refere ao domínio do código enquanto condição necessária frente às demandas de uma cultura letrada. Nesse contexto, é importante e necessária a aquisição do sistema alfabético, desenvolvida num contexto de letramento, realçando as diferentes finalidades da escrita, como parte do ambiente de letramento em que estamos situados.

As reflexões empreendidas acerca da alfabetização revelam o caráter multifacetado do processo de aquisição da leitura e da escrita, de modo que, além das habilidades específicas desenvolvidas em torno do ato de ler e escrever é necessária a compreensão dos usos sociais da escrita aos quais a alfabetização deve responder, uma vez que o domínio da tecnologia da leitura e da escrita não garante por si só o desenvolvimento de habilidades necessárias para que o sujeito obtenha êxito diante das exigências de uma sociedade letrada.

O conceito de alfabetização vem sendo gradativamente ressignificado, não se reduzindo apenas a métodos e técnicas tradicionais relacionadas ao domínio do código, mas, indica a compreensão do processo de alfabetização como um fenômeno que abrange inúmeras facetas e perspectivas de análise em torno de sua natureza e especificidade, havendo a necessidade de considerá-las a fim de desenvolver a prática pedagógica alfabetizadora de forma competente.

Diante do exposto, reiteramos que a alfabetização é marcada por diferentes enfoques a partir das concepções de aprendizagem da leitura e da escrita, conforme a base teórica dos processos de ler e escrever, sobretudo nos estudos concernentes à psicogênese da língua escrita e nas propostas do letramento com ênfase nos usos sociais da escrita, enquanto eixos de discussão e de análise de outras formas de apropriação do sistema alfabético, decorrentes da compreensão da escrita enquanto bem cultural.

Empreender uma análise acerca da concepção de alfabetizar no cenário educacional brasileiro, nos remete a uma leitura das questões teórico-metodológicas das diferentes concepções de aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo enfatizando as bases psicológicas que as sustentam, aliadas ao tratamento didático-metodológico no processo de aquisição da língua escrita, a partir das concepções associacionista, psicogenética e histórico-cultural.

A perspectiva associacionista fundamenta o modelo tradicional de alfabetização, concebendo-o enquanto processo de codificação e decodificação da língua escrita, pautada na memorização inicial de sílabas simples seguidas das sílabas complexas para a formação de palavras. A preocupação central neste modelo de alfabetização é a escrita enquanto representação da fala, enfatizando a dimensão individual do processo de alfabetizar, de modo que a escrita é constituída enquanto atividade neutra e mecânica. Para alfabetizar, nesta perspectiva, é necessário, inicialmente, ensinar a escrita das letras para depois ensinar a ler e escrever. Dessa forma, os exercícios de coordenação motora que estimulem a lateralidade, a discriminação visual, a percepção espaço-temporal são requisitos para aprender a escrever, pois o treino e a repetição são elementos indispensáveis na preparação para a aquisição da escrita, uma vez que, nessa concepção, escrever é sinônimo de copiar, restringindo o ensino da escrita a exercícios de caligrafia, cópias, ditados, com ênfase no desenho correto das letras e na memorização excessiva de palavras, como requisito para uma grafia correta.

Revisitando os estudos de Mortatti (2006) acerca da história dos métodos de alfabetização no Brasil, reafirmamos que a perspectiva associacionista realça os aspectos relacionados à metodização da leitura e da escrita na busca do método mais eficiente para ensinar o sistema de escrita alfabética, abrangendo basicamente duas práticas metodológicas para a aquisição da língua escrita: os métodos analíticos e os métodos sintéticos.

Os métodos de marcha sintética evidenciam o ensino e a aprendizagem da leitura numa compreensão da “parte” para o “todo” e são subdivididos em soletração (correspondente ao processo alfabético), fônico e silabação. O método da soletração parte do nome das letras, tendo como objetivo é ensino através da combinação de letras e sons, iniciando-se pela letra para depois trabalhar as sílabas, palavras, frases e texto. Para Carvalho (2005, p. 22)

[...] o método baseia-se na associação de estímulos visuais e auditivos, valendo-se apenas da memorização como recurso didático – o nome da letra é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas [...].

O método fônico parte dos sons correspondentes às letras, ensinando-se a forma e o som das vogais para depois ensinar as consoantes. Na sistematização do ensino ocorre uma ênfase na relação som/letra como principal objetivo, enfatizando a decodificação/codificação dos sons da língua. Carvalho (2005) ressalta a consciência fonológica como dimensão sonora da língua e a capacidade do leitor para decompor os sons que formam as palavras representadas na escrita pelas letras.

Para Soares (2004), a consciência fonológica constitui uma das facetas da alfabetização, não sendo, portanto adequado adotá-la enquanto um novo método, por atender apenas a uma das especificidades de aquisição do sistema alfabético, tendo em vista que a unidade mínima da estrutura do nosso código é a sílaba e não o fonema, e, assim, nossa oralidade é silábica e isso dificulta o processo de compreensão na relação grafema-fonema.

A soletração consiste na alfabetização com base na emissão de sons, partindo das sílabas, como principal unidade a ser estudada. Conforme Frade (2007, p. 23),

[...] geralmente são apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para apresentar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Estas são recompostas para formar novas palavras e frases, apenas com as sílabas estudadas [...]

A alfabetização é vista como um processo a ser construído gradativamente, no qual a criança deve tomar como ponto de partida a compreensão das unidades menores (letras, sílabas) avançando para as unidades mais complexas (sílabas, palavras, frases, texto), sustentada pela memorização de famílias silábicas de formação de palavras, vista como elemento essencial à aprendizagem da língua escrita.

A silabação apresenta características notadamente semelhantes à soletração, ao enfatizar os mecanismos de codificação e decodificação com base na memorização excessiva das sílabas para a composição das palavras. O trabalho desenvolvido no método silábico parte do estudo das vogais, das consoantes e, em seguida, para o estudo das famílias silábicas formadas pela associação entre vogais e consoantes.

Os métodos sintéticos postulam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a partir da associação de estímulos visuais e auditivos, não oferecendo situações significativas para que os alunos possam pensar acerca da escrita, percebendo a sua real função. Desse modo, os métodos sintéticos apresentam a “[...] ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo excessivo à memória e não à compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e a escrita [...]” (CARVALHO, 2005, p. 23).

Em contraposição aos métodos sintéticos, os métodos analíticos pressupõem a análise e compreensão do texto, “[...] defendendo a inteireza do fenômeno da língua e do processo de percepção infantil [...]” (FRADE, 2007, p. 26). Evidenciam, portanto, a compreensão do “todo” para as “partes”, centrando-se em uma análise que segue a ordem das unidades maiores (palavra, frase, texto) para as unidades menores (letras, sílabas).

Os métodos de marcha analítica subdividem-se em: global de contos, sentencição e palavração e procuram romper com o princípio da decifração, apoiados na crença de que, na visão globalizada da realidade, a percepção do todo antes de captar os detalhes é importante para efetivar a aprendizagem da escrita (CARVALHO, 2005). O método de contos consiste na apresentação de uma história

completa. O texto é desmembrado em frases ou orações e, em seguida há o reconhecimento de palavras propostas retiradas do texto apresentado, partindo para a divisão das palavras em sílabas e, a partir dessas sílabas, segue-se a composição de novas palavras.

No método de sentencição, a sentença é a unidade básica de estudo e, após a sua compreensão, será decomposta em palavras e sílabas. O método da palavração dá ênfase ao ensino das letras a partir de palavras-chave retiradas de uma frase ou texto, sendo estudadas e desmembradas em sílabas para a formação de outras palavras.

Segundo Carvalho (2005), os métodos de marcha analítica se aproximariam de uma perspectiva de alfabetização voltada para o letramento, em decorrência da possibilidade de trabalhar com textos, fator este que proporciona à criança a entrada no mundo da escrita, a partir de situações propostas com base nos diferentes gêneros textuais aos quais a criança possa ter contato, partindo dos conhecimentos extra-escolares, de modo a atribuir sentido e significado à escrita enquanto produto cultural. A questão, no entanto, é o tratamento didático quanto aos gêneros textuais utilizados. Na maioria das vezes, os textos trabalhados são extraídos de cartilhas e não possibilitam nenhuma relação significativa com o contexto social do aluno.

Os gêneros textuais, no âmbito do presente estudo, referem-se a “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...]” (MARCUSCHI, 2007, p. 22-23). Assim, a bula de remédio, os rótulos de produtos, a lista de compras, as receitas culinárias, bilhetes, cartas, dentre outros constituem gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos alunos, possibilitando uma relação de significados sociais.

Conforme Mortatti (2007), em meados da década de 1920, houve um aumento na resistência dos professores quanto à utilização do método analítico e esse fato motivou a busca por novas propostas de solução para os problemas de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. Em decorrência desse quadro, emerge, nas décadas de 50 e 60, segundo Carvalho (2005), uma discussão em torno de qual método seria mais eficiente para alfabetizar, de modo que se passou a utilizar os métodos ecléticos, resultantes de uma junção dos métodos sintéticos e analíticos. A autora enfatiza que há, nos métodos ecléticos, uma combinação de

aspectos decorrentes de ambas as abordagens, no que concerne à compreensão do texto no processo inicial da aquisição da leitura e da escrita, e de forma paralela, a relação entre letras e sons.

A ênfase excessiva na eficácia dos métodos de alfabetização no cenário educacional brasileiro se estende até os meados da década de 1980, com a imersão dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) tratando em torno da concepção psicogenética de aquisição da língua escrita.

Esta concepção inaugura uma revolução conceitual sobre a alfabetização, à medida que refuta as antigas práticas de ensino e aprendizagem do sistema alfabético, ao compreender a criança enquanto sujeito que pensa acerca do funcionamento da escrita, numa perspectiva construtivista do processo de alfabetização.

Tomando como parâmetro a compreensão do processo de aquisição da língua oral e escrita pela criança, a alfabetização passa a ser vista a partir do princípio de “como se aprende”, deslocando a atenção para a compreensão do processo de construção do conhecimento realizado pelo aluno, uma vez que a aquisição da leitura e da escrita ocorre de maneira simultânea. Nesta perspectiva, a aprendizagem ocorre a partir da interação do sujeito cognoscente (criança) com o objeto cognoscível (língua escrita) e o sucesso da alfabetização decorre da transição das fases evolutivas de construção do conhecimento sobre a escrita pelas quais passa a criança.

[...] os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta” ou “madura” para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos “tradicionais” de alfabetização – são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto “língua escrita” [...] (SOARES, 2004, p. 11)

Na teoria psicogenética, a aprendizagem está relacionada aos processos de assimilação e acomodação. Dessa forma, o conhecimento não é concebido como cópia da realidade, mas é incorporado pelo sujeito a partir da organização de novos conhecimentos aos já existentes, dentro de um processo dialético de desequilíbrio e equilíbrio. Neste aspecto, emerge a ênfase nos erros construtivos, necessários à organização do pensamento da criança, considerando que a aquisição da leitura e escrita é uma tarefa complexa, que abrange processos de ordem cognitiva, afetiva,

lingüística e social. Para tanto, é necessário compreender que as crianças possuem ritmos de aprendizagem diferentes, fazendo-se necessário o conhecimento dos diferentes níveis da linguagem escrita pelos quais passam a criança.

Neste enfoque, Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam uma nova compreensão de escrita, ao explicar a forma como a criança aprende a ler e a escrever, ao definirem a evolução da escrita a partir das etapas sistemáticas (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética) pelas quais a criança passa durante o processo de aquisição da língua escrita, configurando um processo de interpretação ativa da criança acerca do funcionamento do sistema alfabético.

Na fase pré-silábica, a escrita é representada por desenhos e a criança produz rabiscos típicos da escrita que tem como modelo podendo ser uma letra cursiva ou de imprensa, sem estabelecer correspondência entre grafia e som. Esta fase caracteriza-se ainda pela relação que a criança faz dos nomes de pessoas ou coisas, associando-as ao seu tamanho. Assim, por exemplo, para a escrita da palavra *boi*, a criança escreverá uma palavra contendo muitas letras e, para a palavra *formiga*, uma palavra contendo poucas letras.

Na fase silábica, a criança desenvolve a hipótese de que a escrita representa partes da fala, sendo que cada letra representa uma sílaba. Para Ferreiro e Teberosky (1999), a partir dessa hipótese a criança dá um salto qualitativo para a construção de outras hipóteses na evolução da escrita, haja vista que supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, ao perceber que a sílaba corresponde a um segmento da fala. Nesse sentido, ao escrever a palavra *bola*, marca uma letra par cada sílaba, utilizando, por exemplo, a letra *b* para a sílaba *bo* e a letra *l* para a sílaba *la*.

A fase silábico-alfabética representa o período de transição entre as fases silábica e alfabética, sendo que nesta fase a criança faz análises acerca do que escreve, percebendo que uma sílaba não corresponde apenas a uma única letra, portanto,

[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipóteses silábica e a exigência de quantidade mínima de letras e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipóteses silábica (conflito entre uma experiência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214)

A escrita alfabética constitui a fase final no processo de evolução da escrita, haja vista que a criança já se apropriou do sistema de representação da linguagem escrita, uma vez que [...] compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219). Para as pesquisadoras, é importante enfatizar que, nesta fase, a criança ainda não se apropriou das questões ortográficas do código alfabético, sendo uma dificuldade a ser superada, portanto pode ocorrer que a criança escreva “cavalu” para “cavalo”, haja vista que a criança escreve como fala.

As contribuições da teoria psicogenética ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita traduzem-se no reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo na construção da escrita, bem como na importância dada ao professor quanto ao conhecimento de como o aluno aprende, com vistas à elaboração de atividades desafiadoras, a fim de desenvolver uma aprendizagem significativa, desconsiderando a disputa entre métodos adequados para alfabetizar.

[...] Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p. 10).

Com base no exposto, a desmetodização da alfabetização implicou em um dos grandes equívocos da psicogênese quanto às práticas alfabetizadoras no interior da escola, obscurecendo a faceta lingüística da alfabetização em detrimento dos processos de ensino (como o professor deve ensinar) e aprendizagem (como o aluno aprende).

O equívoco decorrente à desmetodização deu origem a uma didática construtivista (MORTATTI, 2006), ou seja, a teoria construtivista foi assimilada por muitos educadores enquanto um método revolucionário de alfabetização em substituição aos métodos tradicionais que postulavam a importância do professor saber como o aluno aprende e, a partir dessa compreensão desenvolver estratégias didáticas que priorizem a relação do sujeito cognoscente (criança) com o objeto

cognoscível (escrita), estabelecendo o papel do professor como o de mediador e da criança como sujeito que constrói seu conhecimento.

Para a teoria construtivista, o sucesso ou o fracasso do aluno é decorrente da evolução das etapas de construção do conhecimento do sistema alfabético. A concepção psicogenética situa-se na faceta psicolingüística de aprendizagem, atribuindo o fracasso/sucesso da alfabetização à caracterização da maturidade lingüística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2005).

A revolução conceitual impulsionada pelo paradigma psicogenético suscitou equívocos, também, quanto à compreensão acerca dos erros construtivos no processo de aprendizagem, no que se refere às intervenções pedagógicas face às situações de construção do conhecimento. Falar em erro construtivo gerou a não interferência do professor diante do processo de construção do conhecimento do aluno para evitar bloqueios na aprendizagem.

No auge das discussões acerca da teoria psicogenética de alfabetização, em meados da década de 1980, do século XX, chegaram ao Brasil os primeiros estudos de Vigotski e de seus colaboradores, centrados em postulados sustentados na concepção sociocultural. A concepção sociocultural fundamenta-se nos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, evidenciando uma compreensão da realidade marcada pela história humana em constante busca pela recriação da cultura, a partir da ação interativa do homem com a natureza. Parte da premissa de que o homem constitui-se através de suas interações sociais, ora transformando e ora sendo transformado nas relações produzidas no espaço social e no tempo histórico.

A aprendizagem, nesta concepção, é resultante das interações sociais, sendo que estas desempenham papéis determinantes na constituição e no desenvolvimento das funções mentais do homem, no que se refere às representações do real, a produção do pensamento e a utilização da linguagem como instrumento de comunicação “[...] que garante, como conseqüência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história [...]” (REGO, 1995, p. 54)

Para Vigotski (2007), a linguagem enquanto instrumento de comunicação é representada também pela escrita enquanto forma mais complexa que temos de nos relacionar com o mundo, pois constitui um sistema simbólico de representação

da realidade. Não obstante, Vigotski apresenta uma preocupação com a chamada pré-história da linguagem escrita, postulando que o processo de aquisição da escrita pela criança não está relacionado ao início de sua entrada na escola, mas é decorrente de vivências realizadas no contexto social do qual é parte integrante, enfatizando os gestos, o desenho e o brinquedo como atividades simbólicas que atribuem significados à escrita e, portanto, elementos mediadores na compreensão acerca do funcionamento do código. Por meio dessas atividades, a criança desenvolve a escrita espontânea, como resultado do seu pensamento acerca do funcionamento da escrita e importante para a organização do código mediante os recursos alfabéticos e ortográficos de sistematização da escrita.

A concepção sociocultural considera a dimensão social no processo de aquisição da escrita, de modo que o conceito de alfabetização supera o paradigma de mera tarefa de codificação/decodificação, pois situa a aprendizagem do código a partir dos usos sociais da escrita atribuindo-lhes sentido e significado com base nas diferentes situações de utilização. Desse modo, essa concepção extrapola a discussão acerca de métodos e /ou técnicas de alfabetização, bem como não concebe que a aquisição da escrita implica apenas na dimensão individual, mas enfatiza, de modo especial, o papel da criança enquanto ser interativo na construção do conhecimento mediada pelos seus pares. Assim, há uma ampliação da questão metodológica, não se reduzindo a métodos clássicos de alfabetização, mas referindo-se a

[...] um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer e implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino [...] (FRADE, 2007, p. 29).

Na concepção sociocultural, a intervenção pedagógica no processo de alfabetização, assume um papel de relevância significativa, pois a contribuição do professor no processo de internalização da cultura escrita pelo aluno, a partir da proposição de situações significativas acerca do funcionamento do código, através de práticas de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças em seu contexto familiar e social. Nesse sentido, o professor alfabetizador deve exercer o papel de mediador na transição dos conhecimentos efetivados trazidos pelo aluno, relacionando-os com

as capacidades a serem construídas e potencializadas no processo de aquisição da escrita, cujo “[...] ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 143).

Ao evidenciar os usos sociais da língua como parte integrante da natureza do processo de alfabetização, a concepção sociocultural explicita a aquisição da escrita numa perspectiva sociolingüística, realçando que a língua oral e a língua escrita servem a diferentes situações sociais e com diferentes objetivos (SOARES, 1995).

Nesta concepção, o conceito de alfabetização deve extrapolar a simples técnica de codificar/decodificar, sendo concebido enquanto processo multifacetado e sistemático de aquisição da leitura e da escrita. Por um lado, compreende a dimensão técnica de conhecimento de fonemas e grafemas, e, por outro, exige a contextualização do sentido e do significado das palavras enquanto componente essencial para a leitura e compreensão da realidade, de modo que a leitura e a escrita sejam concebidas enquanto processos para uso social. Desse modo, somente alfabetizar não basta mais, tornando-se necessária a reflexão acerca das práticas de leitura e escrita vivenciadas pelo aluno na construção de uma aprendizagem significativa e de práticas alfabetizadoras competentes, visto que está imerso numa sociedade letrada e exposto às mais variadas situações de leitura e escrita.

A seguir, apresentamos as reflexões em torno do letramento e da alfabetização, discutindo a função social da escrita e suas implicações no âmbito escolar e demais contextos de letramento, bem como analisamos a proposta de alfabetizar letrando.

2.2 Letramento e Alfabetização: discutindo a função social da escrita

Em meados da década de 1980, do século XX, mesmo com uma forte influência de referenciais teóricos acerca da psicogênese da língua escrita, emerge um novo termo para explicitar a compreensão de alfabetização. Para atender às

novas exigências impostas pela sociedade não basta aprender ler e escrever, mas exige-se o domínio do código alfabético e ortográfico em práticas sociais voltadas para o exercício da leitura e da escrita.

O termo letramento surge, conforme análises empreendidas neste estudo, como fenômeno de análise de cunho histórico e sociológico, realçando a dimensão multidisciplinar no processo de aquisição da língua escrita, ao tempo que concebe a escrita enquanto prática social em seus usos e funções nos variados contextos e nos diferentes grupos e culturas.

Logo, empreender uma discussão em torno do letramento nos remete a uma reflexão do termo escrita, considerando o papel que exerce em sociedades grafocêntricas enquanto bem cultural aliada ao conceito de letramento, uma vez que

[...] foi inventada em decorrência da necessidade humana de ampliar as suas possibilidades de comunicar-se com seus pares e, nas sociedades em que é adotada, permeia quase todos os domínios nos quais as pessoas transitam cotidianamente [...] (LOPES, 2004, p. 20)

O homem, com base nessa necessidade humana de comunicação, busca diferentes meios para exercer a atividade comunicativa como forma de interação com seus pares. Neste exercício efetivo da ação comunicativa, deve prevalecer segundo Lopes (2004), o princípio da interatividade, que busca satisfazer a integração entre as marcas convencionais características da escrita aos significados expressos pelo pensamento simbólico do homem, construído a partir de processos históricos e culturais, tendo em vista que o significado atribuído à escrita vincula-se aos usos e às funções que ela exerce nos diferentes domínios da sociedade.

Considerando a compreensão de que os usos da escrita estão associados aos padrões socioculturais particulares é que emergem os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1993), suscitados a partir dos anos 80, como nova perspectiva de abordagem desse fenômeno, encaminhando as discussões

[...] no sentido de questionar a visão de letramento como o conhecimento estrito do código da língua, manifestado num sistema gráfico, e como a tecnologia que em si mesma favoreceria o desenvolvimento de capacidades cognitivas [...] (LOPES, 2004).

No Brasil, segundo Mortatti (2004), o termo letramento parece ter sido utilizado pela primeira vez por Mary Kato, em 1986, na apresentação do livro No

mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística, quando enfatiza uma definição de letramento relacionada à função da escola em formar cidadãos funcionalmente letrados, cuja apropriação da língua falada culta é consequência do letramento.

Segundo Soares (2003), no Brasil, o termo letramento tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, confundindo uma especificidade que lhe é própria com a especificidade do termo alfabetização. Ainda segundo essa autora, a produção acadêmica brasileira revela a associação entre alfabetização e letramento, ilustrada nas obras de Tfouni (2005), Rojo (1995) e Kleiman (1995), sendo que esta última discute o conceito de alfabetização contrapondo-se ao conceito de letramento, uma vez que para a autora, 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 a alfabetização, em decorrência da compreensão dos usos e finalidades que a escrita exerce nas sociedades grafocêntricas sem que necessariamente o sujeito tenha adquirido o código alfabético.

Para Kleiman (1995, p. 19), o letramento compreende “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]”. Assim, os usos da escrita extrapolam as situações específicas de sala de aula, que classificam os alunos como alfabetizados ou não-alfabetizados e concebem a forma escolar da escrita como única via para a sistematização da realidade social. O conceito apresentado por Kleiman (1995) realça a necessidade de compreensão das práticas de letramento exercidas fora do ambiente escolar, enfatizando que numa sociedade letrada, mesmo as pessoas consideradas analfabetas vivenciam práticas que envolvem a leitura e a escrita por conviverem com diferentes suportes textuais existentes nos contextos em que estão situadas.

Para Soares (2004, p. 47), o termo letramento é o “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita [...]”. Com base no exposto, o letramento implica a apropriação da escrita e sua utilização nas diversas práticas, extrapolando o processo inicial de aquisição do código alfabético, que constitui uma especificidade da alfabetização, bem como considerando as práticas vivenciadas cotidianamente nos contextos culturais.

O letramento é um fenômeno plural, multifacetado, cuja compreensão implica os usos e funções das demandas de leitura e escrita postas pela sociedade letrada, não apenas para o sujeito que sabe ler e escrever, mas, também, para quem utiliza o código a partir de alguma mediação, como diferenciar mercadorias pela marca, reconhecer o valor do dinheiro, ouvir uma notícia de jornal, dentre outras situações decorrentes de utilização da escrita presentes no contexto de uma sociedade grafocêntrica. Decorrem desta perspectiva, categorias distintas da definição de letramento, tais como a dimensão individual e a dimensão social para a compreensão do termo enquanto um fenômeno plural, socialmente construído, cujo significado é explicitado a partir do contexto histórico de cada grupo social.

Conforme Soares (2004), na dimensão individual, por um lado, o letramento é visto como um atributo pessoal, que envolve um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas desenvolvidas nos processos de leitura e escrita que caracterizam uma pessoa enquanto letrada ou iletrada a partir do desenvolvimento de determinadas habilidades avaliadas com base em critérios como ler e escrever com precisão, por exemplo. Desse modo, dada a especificidade do contexto no qual ocorre a ação comunicativa da língua por meio da escrita, a dimensão social do letramento considera os usos que o sujeito faz da leitura e da escrita em dado contexto social, a partir da especificidade e natureza dela decorrente.

Nesta perspectiva, a autora reflete acerca das versões liberal e progressista entre letramento e sociedade. Na versão liberal, o letramento é, segundo Soares (2004), definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social. Essa definição coaduna com o termo da alfabetização funcional, gerando o conceito de letramento funcional, com ênfase nos atributos pessoais necessários às exigências da sociedade, sobretudo da efetiva aplicação dos conhecimentos da leitura e da escrita para o funcionamento da sociedade, com vistas ao progresso e ao exercício pleno da cidadania. A dimensão social do letramento na perspectiva revolucionária revela que o letramento

[...] não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição do poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2004, p. 74-75).

Nesse enfoque, a dimensão social do letramento realça os princípios de uma alfabetização crítica, transformadora, que considera o sujeito um ser histórico, situado nos diferentes contextos sociais e, portanto capaz de utilizar a escrita enquanto ferramenta para o desenvolvimento de suas competências para melhor atuar na sociedade tecnológica.

O princípio de uma alfabetização transformadora coaduna com uma educação problematizadora, comprometida com a libertação, empenhada na desmistificação do domínio da palavra a uma minoria elitizada que detém o poder da escrita, legitimando as relações de dominação entre os que se apropriaram da tecnologia da escrita e aqueles que não a possuem, sendo, portanto marginalizados (FREIRE, 1987). Tal proposição impõe a demarcação de territórios entre letrados e iletrados, estabelecendo poder e superioridade àqueles que dominam a escrita, sendo considerados aptos ao exercício da atividade intelectual notadamente exercitada pela capacidade de expressão que lhe proporciona o melhor desenvolvimento na sociedade e, por isso, a capacidade de progredir, em virtude da escrita estar vinculada ao progresso social e tecnológico.

A abordagem teórica voltada aos Novos Estudos do Letramento, postulada por Street (1993), é decorrente dessa linha de pensamento acerca da prevalência de uma ideologia dominante que evidencia o letramento enquanto fenômeno universal, cuja aquisição pressupõe desenvolvimento econômico e igualdade social. A base teórica proposta por Street redireciona os estudos do letramento a partir da proposição de conceitos como os modelos autônomo e ideológico para melhor situar a compreensão em torno da tecnologia da escrita e dos usos sociais que dela se faz, bem como dos conceitos de eventos e práticas de letramento, como unidades básicas de análise do fenômeno.

Para Street (1984), o modelo autônomo está associado a uma única maneira de desenvolver o letramento, sendo que essa forma está associada à escrita como condição de progresso, enquanto que o modelo ideológico sustenta que as práticas de letramento são plurais, determinadas social e culturalmente conforme as necessidades que a escrita assume para cada grupo social.

O modelo ideológico nos permite compreender os múltiplos significados da escrita nos diferentes contextos da pesquisa de modo a retratarmos, a partir de um estudo etnográfico, as práticas de letramentos sociais exercidas nas diferentes agências promotoras do letramento, com seus diferentes usos e funções, visto que

[...] o que as práticas particulares e as concepções de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto; elas estão já embutidas em uma ideologia e dela não podem ser desvinculadas ou tratadas como neutras ou meramente técnicas (STREET, 1984, p. 1).

Esses novos conceitos propostos por Street (1984) são abordagens resultantes de dados obtidos em investigações de natureza etnográfica acerca da escrita, que servem como referência para o divisor de águas entre letrados e iletrados, ao considerar que o letramento é um termo plural e sua aquisição é decorrente do contexto sociocultural de utilização do código alfabético, mesmo em práticas orais.

A discussão nos encaminha para a observação de aspectos específicos e diferenciados decorrentes da relação entre os termos letramento e alfabetização, ao compreendermos que a leitura e a escrita são atividades exercidas conforme as necessidades dos grupos sociais, portanto exercem diferentes funções estabelecidas a partir de diferentes usos, demarcando assim práticas diferenciadas dentro de um mesmo contexto cultural, onde as práticas de letramento não decorrem apenas de um sujeito ser alfabetizado, tendo em vista que ser letrado não é uma consequência do processo de alfabetização. Daí a importância de considerarmos a natureza e especificidade da alfabetização e do letramento e, de como ambos respondem às exigências sociais para o domínio e a utilização de práticas letradas, pois

[...] qualquer tentativa de considerar a variedade, ou o nível de alfabetização, sem olhar os contextos comunicativos e lingüísticos mais amplos em que é adquirida, juntamente com os valores que a sociedade atribui a essas habilidades letradas, simplificará e distorcerá a relação entre os contextos de aquisição e as práticas letradas [...] (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 18)

Os termos alfabetização e letramento apresentam características específicas e multifacetadas no processo de aquisição e de domínio da leitura e da escrita, tendo a escola como a principal agência de veiculação de habilidades a serem desenvolvidas, contextualizando as práticas sociais da escrita exercidas em outros domínios institucionais, como a igreja, a associação de bairro, a família, dentre outras. Partindo dessa premissa, torna-se necessário refletirmos acerca do papel exercido pela escola, enquanto espaço, por excelência, de desenvolvimento

de práticas voltadas para o letramento acadêmico, associadas às práticas de letramento social desenvolvidas nos diferentes contextos de atuação e vivência do aluno, considerando que a escola também faz parte da sociedade.

2.2.1 Letramento social e letramento escolar

Nas sociedades letradas, o prestígio atribuído à escrita é decorrente do valor social que confere status a quem tem o domínio dessa tecnologia de maneira a possibilitar o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, tendo em vista os desafios impostos pela sociedade do conhecimento. Nesse sentido, o letramento está associado ao desenvolvimento da cultura escrita nas práticas letradas valorizando a leitura e a escrita em detrimento da oralidade, uma vez que as práticas orais nessas sociedades tendem a ser menos valorizadas devido às condições sociais para o uso da escrita no cotidiano, valorizando o sujeito detentor do código alfabético melhor preparado para atuar na sociedade tecnológica. Assim, o letramento é concebido enquanto modelo autônomo, cuja abordagem está relacionada ao progresso e à civilização, estabelecendo a grande divisa entre letrados e iletrados, ao tempo que essa divisão emerge da relação entre letramento e escolarização, mediante a imposição de que quanto mais escolarizado, mais letrado será o sujeito ou, inversamente, isto é, quanto menos escolarizado, menos letrado será.

Neste cenário, a escola é considerada o lugar social por excelência de transmissão dos conhecimentos culturalmente produzidos e acumulados pela humanidade às novas gerações. Sendo a escrita um produto cultural, a escola exerce um papel específico de normatização da língua oral e escrita necessária para a sistematização do código alfabético e ortográfico, constituída por uma organização padronizada da linguagem denominada de língua culta, que rege a forma de expressão oral e escrita da sociedade.

À escola, enquanto espaço de letramento, compete o ensino da escrita a partir de elementos padronizados da língua culta, posto que a escola tem o papel de sistematização do conhecimento científico e isso implica uma relação de poder sobre os outros espaços de letramento, tornando-a mais visível exatamente por ter

sido instituída como espaço de transmissão formal de conhecimentos. As reflexões empreendidas neste sentido realçam, ainda, a compreensão acerca das relações de dominação impostas pela escola como instituição que reproduz a ideologia dominante e, portanto, norteada para ensinar a língua da cultura dominante.

Da concepção restrita de escrita escolar e não cotidiana, a criança constrói um conceito de texto e de leitura baseado nas práticas escolares. Essas práticas destacam a leitura como decodificação do texto e nem sempre buscam seu significado ou estabelecem relações entre a linguagem oral e o texto escrito [...] (DI NUCCI, 2005, p. 67-68).

Nesse sentido, as práticas de escrita decorrentes do âmbito escolar tendem a considerar apenas os usos da tecnologia da escrita voltados para a aquisição da língua culta como a função única e correta de sistematização do código escrito pautada na dimensão individual do processo de alfabetização, características do modelo escolar de letramento. Para Mortatti (2004, p. 13), “[...] a escola, ao autonomizar as atividades de leitura e escrita, cria eventos e práticas de letramento, mas com natureza, objetivos e concepções que são específicos do contexto escolar [...]”. Assim, a escola tende a desenvolver práticas de um letramento autônomo que desconsidera os usos e funções que a escrita exerce nos diferentes contextos sociais, ao tempo que considera apenas o desenvolvimento de habilidades em torno de uma escrita escolarizada, aos moldes da norma padrão.

Para Kleiman (1995), a escola não está preocupada com o desenvolvimento do letramento enquanto prática social, mas apenas com a prática da alfabetização, como aquisição de códigos alfabéticos e numéricos, a fim de desenvolver na criança uma competência individual necessária para o sucesso escolar, desconsiderando a dimensão social desse aprendizado, quando não estabelece uma relação com as práticas sociais da língua oral e escrita desenvolvidas pela família e demais agências de letramento nas quais a criança participa. Portanto, a escola, ao desenvolver o ensino da escrita, tende a não considerar as demais possibilidades de acesso e utilização do código escrito, [...] haja vista que apenas o seu uso formal é por ela veiculado, reconhecido como legítimo e, por isso, difundido nas atividades de ensino (LIMA, 1996, p. 55).

É necessário, contudo refletirmos acerca das práticas de escrita desenvolvidas na escola, uma vez que o processo de alfabetização inicia-se muito antes de a criança entrar na escola, pois considerando as experiências extra-

escolares no convívio com uma cultura letrada, a criança leva para a escola um repertório significativo de compreensão do funcionamento da leitura e da escrita, decorrentes das práticas orais exercidas nos diversos domínios sociais dos quais participa.

Desconsiderar o processo de construção da linguagem a partir das interações vivenciadas pela criança com o meio social em que atua é estabelecer um fosso entre o contexto escolar e o contexto social, supervalorizando as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola e negando as práticas vivenciadas no ambiente extra-escolar, revelando uma tendência de escolarização do letramento, como se este fosse apenas um domínio da escola. Assim, conforme Cook-Gumperz (2008), a alfabetização é um constructo social, cuja natureza implica um caráter dual no que tange às habilidades básicas de decodificação e aos usos em práticas letradas.

Para Marcuschi (2007, p. 19), “[...] existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados [...]”, tendo em vista que a escrita permeia outros cenários sociais como a família, o trabalho, a igreja, dentre outros e é expressa de forma diferenciada, conforme a natureza de sua utilização nestes contextos sociais. Ao falarmos sobre letramento, referimo-nos tanto a letramento, no singular, quanto a letramentos, no plural, tendo em vista que é “[...] impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em qualquer contexto cultural ou político [...]” (SOARES, 2004, p. 78). Dessa forma, realçamos os diferentes níveis de letramento alcançados com base nas experiências vivenciadas e nas práticas de letramento exercidas em um dado contexto social, pois uma pessoa alfabetizada pode ter um nível de letramento diferente de uma pessoa não alfabetizada e vice-versa, sem, contudo vivenciar experiências de letramento, a partir do convívio cotidiano com a escrita.

Realçamos, por um lado, a importância da compreensão dos aspectos culturais do sujeito em relação à sua história de letramento, bem como os aspectos decorrentes da variedade lingüística do seu grupo social, importantes para o processo de aquisição da linguagem escrita. Por outro lado, destacamos que a oralidade representa um importante elemento na construção da linguagem na interação social da criança com seus pares, visto que proporciona o desenvolvimento de suas capacidades de compreensão sobre o sistema de

funcionamento da língua escrita, tendo em vista que, de modo específico, no ambiente familiar, compreende o uso social da escrita a partir das relações vivenciadas nesse contexto, ao utilizar a escrita para listar compras, ler revistas ou ouvir histórias contadas por um adulto letrado, por exemplo.

Conforme Bortoni-Ricardo (2004), a família constitui um dos domínios sociais responsáveis pela socialização da criança na sociedade, cuja linguagem é permeada por um estilo próprio e informal de constituição da língua materna, assim como a escola nos demais espaços sociais dos quais a criança participa.

Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso lingüístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

Este fato nos remete, ainda, à compreensão de que o letramento escolar, entendido enquanto a apropriação do sistema de escrita a partir de seus variados aspectos de funcionamento desenvolvidos no âmbito da escola envolve atividades mecânicas de utilização do léxico gramatical relacionados aos diferentes usos da escrita nos variados gêneros textuais. Envolve, também, diversificadas situações da língua escrita presentes nos outros contextos de letramento, haja vista que a escola não deve desconsiderar os diferentes domínios sociais de usos e finalidades da escrita deles decorrentes. Neste aspecto, compreendemos que a escola é uma instituição social, cujo papel constitui-se em favorecer a aquisição convencional do sistema alfabético, sendo necessário o respeito às formas de utilização da escrita exercidas nas outras agências de letramento, bem como à variedade lingüística do aluno, assumindo a responsabilidade de oferecer condições para o letramento, à medida que desenvolve atividades através das quais o aluno perceba as várias formas de comunicação expressas não somente pela norma padrão, mas por outras maneiras de comunicação.

Para Kleiman (1998), o letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável. Dessa forma, ratificamos o conceito plural do letramento, explicitando que optamos por sua compreensão considerando os diferentes usos da escrita em diversos contextos sociais, respeitando a especificidade e finalidade dos gêneros textuais existentes fora da escola. Nesta

perspectiva, o processo de aquisição da escrita deve considerar as práticas de letramento vivenciadas pela criança nos diferentes ambientes sociais, de modo que o processo de alfabetização esteja interligado com o letramento, em virtude da necessidade de alfabetizar letrando.

2.2.2 Alfabetizar letrando

As discussões empreendidas até aqui revelam o caráter multifacetado dos termos alfabetização e letramento, bem como a reflexão necessária acerca do ensino e da aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico, denotando que, no convívio de uma sociedade letrada, não basta apenas o aprendizado da leitura e da escrita, mas a utilização desse conhecimento nas práticas sociais, sobretudo porque o convívio com os diferentes suportes textuais já se faz presente em nosso cotidiano.

Discutimos, nessa parte do estudo, as implicações decorrentes da alfabetização na perspectiva do letramento, a partir das reflexões em torno da natureza da alfabetização e do letramento, dada a especificidade de cada termo, do papel da escola enquanto espaço social do ensino formal da escrita e da prática pedagógica alfabetizadora nesse processo.

No âmbito da prática escolar de aquisição da escrita, observamos a relação estabelecida entre alfabetização e letramento, sendo a compreensão desses conceitos muitas vezes assumida enquanto a substituição de um termo por outro, ou mesmo de concepção da alfabetização enquanto pré-requisito do letramento, fator este que resulta na dicotomia existente entre alfabetizar e letrar. Nesta discussão, recorreremos aos estudos de Soares (2003, 2004, 2005), Carvalho (2005), dentre outros, em busca de embasamento teórico que possibilite o desvelamento da especificidade dos termos alfabetização e letramento. No âmbito dessas reflexões, realçamos que nosso entendimento coaduna-se com o pensamento postulado pelas autoras, ao indicarem que ambos são processos multifacetados e de natureza específica.

Conforme Soares (2003), no Brasil, o letramento surgiu enraizado no conceito de alfabetização, originando, dessa forma, uma confusão entre a

especificidade de cada termo, provocando uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização. Neste aspecto, o letramento vai sendo concebido como pré-requisito da alfabetização ou a alfabetização passa a ser considerada parte integrante do letramento no processo de aquisição do código. Em nossas observações, as discussões inerentes à prática pedagógica alfabetizadora têm suscitado inúmeros questionamentos acerca de qual terminologia deve ser contemplada no desenvolvimento da ação docente em relação ao ensino da língua escrita.

Alfabetizar e letrar muitas vezes se confundem e se mesclam, havendo a necessidade de compreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento, dada a especificidade de cada termo, a fim de que possamos realçar a importância de que ambos são processos distintos, porém indissociáveis. Assim,

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento e, este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização [...] (SOARES, 2004, p. 14)

Neste sentido, alfabetizar não é letrar e letrar não é alfabetizar, ou seja, a alfabetização constitui processo sistemático de aquisição do sistema alfabético e o letramento refere-se às práticas sociais de leitura e escrita nos diferentes contextos e com finalidades específicas. Defender a alfabetização enquanto aquisição do código não traduz um conceito pautado numa concepção tradicional do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, mas decorre de uma tomada de decisão em prol da reinvenção da alfabetização que se faz necessária diante da concepção atual em torno do aprendizado do código estar vinculado ao conceito de letramento (SOARES, 2003). Reinventar a alfabetização é dar novo sentido a este conceito, ressignificando o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, de modo a compreendê-lo a partir de um enfoque multifacetado que abrange a

[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações grafema-fonema, 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, 2004, p. 15).

A alfabetização implica o aprendizado de uma técnica indispensável para a entrada no mundo da escrita, ao tempo que o letramento está relacionado ao desenvolvimento de ações voltadas para o uso social da escrita e implica a participação de sua utilização em experiências diversificadas a partir da interação com os diferentes gêneros textuais, situados como práticas discursivas.

As reflexões da especificidade da alfabetização e do letramento nos revelam a necessidade da vinculação dos dois termos na prática pedagógica alfabetizadora, de modo que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola contemple uma proposta de “alfabetizar letrando”, em que o ensino e a aprendizagem do código estejam permeados pelas práticas sociais de utilização da escrita, conferindo-lhe sentido e significado a partir de suas diferentes finalidades no contexto social, afinal, numa sociedade letrada, não basta apenas aprender ler e escrever, é preciso praticar socialmente a leitura e a escrita, compreendendo as finalidades decorrentes nos diversos contextos de letramento. Alfabetizar letrando não constitui um novo método de alfabetização que consiste na utilização de textos variados no ambiente escolar, mas a ressignificação do sentido da alfabetização, numa perspectiva pedagógica na melhoria de metodologias relacionadas à aquisição da escrita, pois, conforme Soares (2004) há múltiplos métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita.

Ainda segundo a autora, é necessária a compreensão de que o processo da alfabetização envolve situações de ordem psicológica, psicolingüística, sociolingüística e lingüística, que não podem ser desconsideradas no tratamento didático no ensino da língua, envolvendo diferentes metodologias conforme a natureza do trabalho e os objetivos propostos visando atingir as diversas finalidades de apropriação da escrita, enfatizando por um lado, a aquisição do sistema alfabético e, por outro, a imersão na cultura escrita por meio dos usos sociais nos diferentes contextos dos quais participa. Nesta perspectiva,

[...] aprender a escrever envolve dois processos simultâneos: compreender a natureza do sistema de escrita – os aspectos gráficos – e o funcionamento da linguagem que usamos para escrever – os aspectos discursivos [...] (LAROCCA; SAVELI, 2005, p. 215-216).

O trabalho com textos na alfabetização constitui uma metodologia adequada para focar esses dois aspectos da aprendizagem da língua escrita, lembrando que o desafio de tornar o aluno alfabetizado e letrado decorre da

contextualização dos usos da escrita nas diferentes situações do cotidiano. Portanto, a alfabetização, na perspectiva do letramento, evidencia a importância do trabalho com os diversos gêneros textuais, com base nos diferentes suportes de leitura, tendo em vista proporcionar ao aluno a percepção das múltiplas formas de utilização da escrita para diferentes finalidades, a partir das situações de letramento presentes no cotidiano, uma vez que os textos apresentam situações comunicativas diferenciadas, possibilitando-o compreender que a estrutura e a organização dos gêneros textuais estão relacionadas à função discursiva que exercem nas práticas cotidianas da realidade circundante, ou seja, uma carta, uma receita culinária, uma bula, um anúncio de jornal, um bilhete, um folheto informativo, dentre outros gêneros textuais.

Neste cenário, a escola enquanto espaço socialmente instituído para desenvolver o ensino sistemático e formal da escrita tem como papel “[...] formar usuários efetivos da escrita que vão operar com essa tecnologia cultural para ler e produzir textos em vários ambientes [...]” (FRADE, 2007, p. 302), ou seja, oferecer condições para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, considerando a língua padrão como uma das diversas maneiras de comunicação. Neste sentido, a escola deve respeitar a história de letramento e a variação lingüística do aluno no processo de alfabetização, enquanto aspectos de grande relevância para o aprendizado da escrita.

Diante dessa realidade, traçamos alguns questionamentos: que condições a escola proporciona para o efetivo desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita? Que práticas de letramento ela desenvolve no processo de alfabetização? A sala de aula tem se constituído um ambiente alfabetizador? Os conhecimentos de escrita que os alunos trazem são considerados pela escola?

Conforme mencionado anteriormente, a escola é a instituição social responsável pela transmissão convencional do sistema alfabético, cujo conteúdo é sistematizado com base na língua culta ditada pela cultura dominante que sufoca as diferentes maneiras de comunicação que não estejam de acordo com a norma padrão. A compreensão acerca da língua padrão como uma das formas de utilização da escrita, evidencia a concepção da língua na perspectiva sociolingüística, pois relaciona a maneira de falar com o contexto que se está inserido, assim como o uso que se faz da escrita. Assim, com base no papel social que desempenhamos em um determinado contexto, monitoramos a nossa maneira de falar, ou seja, não

utilizamos aspectos da norma culta o tempo inteiro para nos comunicar, portanto, a língua apresenta múltiplas funções ao serem utilizadas em casa, na igreja, no clube, dentre outros espaços sociais.

A partir do convívio com uma cultura letrada, sobretudo na interação com seus pares, a partir das experiências vivenciadas na família, a criança traz para a escola marcas da escrita, sendo a oralidade um dos fatores de construção das regras internas da língua, necessárias ao desenvolvimento da língua escrita. Para Bortoni-Ricardo (2004), a escola deve partir dos conhecimentos que o aluno tem acerca da escrita e organizá-los tendo em vista os usos especializados da língua que irá desempenhar em contextos diferenciados e com funções específicas. Assim,

[...] para que a criança se torne letrada é preciso que a sala de aula de alfabetização se transforme num ambiente de letramento, ou seja, a prática alfabetizadora deve levar a criança ao mundo letrado através do acesso a diferentes formas de leitura e de escrita, ampliando seus saberes lingüísticos a partir do uso reflexivo da língua nas variadas situações de seu funcionamento [...] (BRITO, 2003, p. 81).

É interessante ressaltar que a criança ao chegar à escola traz marcas desse ambiente alfabetizador, pois convive no interior desse ambiente formado por diversos domínios sociais nos quais circula a escrita e vivencia eventos de oralidade necessários à constituição da língua escrita. Ao mencionarmos, portanto, a sala de aula como ambiente alfabetizador, realçamos a necessidade da escola trazer para dentro da sala de aula os gêneros textuais que circulam na comunidade, uma vez que o ambiente alfabetizador não se reduz somente à organização de cantinhos de leitura na sala de aula ou à confecção de murais informativos para que as crianças sejam imersas na cultura escrita. Tal imersão pode ser compreendida de maneira equivocada. Alfabetizar letrando implica na aquisição do sistema alfabético, tendo em vista a apropriação dos recursos comunicativos para o uso eficiente da escrita nas práticas sociais. Portanto, os aspectos discursivos característicos dos gêneros textuais não podem ser aprendidos apenas pela exposição, mas pela interação mediante a construção de sentido e de significado baseado na finalidade de cada gênero textual e de sua utilização no contexto social.

Outro aspecto decorrente dessa discussão é sobre a variação lingüística organizada com base nos recursos discursivos da comunidade de fala à qual pertencemos. A escola tende a não observar essa questão, pois considera erros de

português as formas de comunicação utilizadas que não estejam de acordo com os elementos comunicativos da língua padrão.

Para Bortoni-Ricardo (2004), uma das finalidades cruciais da variação lingüística é marcar a identidade social do falante, dessa forma a língua falada revela quem somos, a partir de características ligadas à etnia, classe social e/ou localização geográfica. No entanto, a escola não leva em conta as diferenças existentes na sala de aula, promovendo habilidades de leitura e escrita homogeneizadoras, de modo a reforçar o pensamento das crianças de que a escola não foi feita para elas, pelo fato de negar os conhecimentos que trazem de casa, ao desenvolver uma escrita escolarizada, normativa e instrumental, destituída de sentido para o contexto em que vivem.

As práticas de alfabetização devem contemplar, portanto, a contextualização da escrita com base nas situações reais de uso dessa tecnologia na sociedade, oferecendo condições para o letramento ao tempo que situam os gêneros textuais demarcando suas funções comunicativas. Consideramos a ressalva de que a escola não pode garantir o acesso a todos os tipos de leitura ou mesmo a sua utilização, no entanto, enquanto agência promotora do letramento deve encaminhar o aluno ao acesso da cultura letrada, possibilitando o conhecimento das diferentes formas de utilização dos recursos comunicativos. Tal proposição suscita a discussão acerca do papel da professora alfabetizadora nesse contexto, a fim de que possa desenvolver práticas significativas de ensino que possibilitem o desenvolvimento do aluno buscando sua compreensão acerca do funcionamento e utilização da escrita.

Essa compreensão está sustentada numa perspectiva sociocultural da alfabetização, cuja reflexão considera a percepção da criança acerca da língua escrita, a partir dos conhecimentos trazidos em decorrência das marcas de oralidade presentes nos discursos da família, como um conhecimento real da criança a ser potencializado com base no conhecimento formal transmitido pela escola.

[...] essa introdução ao mundo da escrita, na escola, não se caracteriza como um momento inaugural de entrada em um mundo desconhecido: embora ainda “analfabeta”, a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever, já interage com textos escritos de diferentes gêneros e em diferentes portadores, convive com pessoas que lêem e escrevem, participa de situações sociais de leitura e de escrita [...] (SOARES, 1999, p. 69).

O papel da professora alfabetizadora, nesse sentido, é o de mediadora desses conhecimentos, tendo em vista a potencialização das funções psicológicas superiores da criança, a fim de que esta possa se desenvolver autonomamente. Ressaltamos, nesse aspecto, a importância do conhecimento acerca do funcionamento da escrita e de como a criança aprende, como saberes necessários à professora alfabetizadora, objetivando o desenvolvimento de situações significativas de aprendizagem, possibilitando aos alunos refletirem sobre o uso e a função social da escrita no seu cotidiano, como aspectos integrantes da organização do trabalho pedagógico na alfabetização.

Revisitando as proposições de Vigotski (2007) acerca da pré-história da linguagem escrita, encontramos uma substancial consideração em torno dos gestos, do desenho e do brinquedo enquanto atividades simbólicas que imprimem sentido à escrita e exercem um papel importante na transição da oralidade-letramento. As reflexões empreendidas neste âmbito apontam para a relevância do simbólico no processo de letramento, uma vez que

[...] é na presença/ausência do brincar de ler para a criança (jogos de contar), do brincar de ler com a criança, do brincar de desenhar e escrever (jogos de faz-de-conta) que se reencontra o sentido social da escrita daquela subcultura letrada [...] (ROJO, 1998, p. 124).

Nessa perspectiva, realçamos a importância do lúdico para o desenvolvimento das ações de alfabetização, sobretudo em decorrência da implantação do ensino fundamental de nove anos, que inicia o ciclo de alfabetização com crianças na faixa etária de 6 anos. O brincar possibilita novas formas de construir as relações sociais entre crianças e adultos.

O jogo de faz-de-conta da leitura e escrita estimula os alunos a situações em que os recursos comunicativos sejam desenvolvidos, particularmente na utilização de estratégias de leitura e de escrita selecionadas para resolver determinada situação. O trabalho com os variados gêneros textuais proporcionam a compreensão acerca da organização da escrita e dos seus modos de utilização de maneira mais evidente para a criança.

[...] a evolução do simbolismo repercutiria sobre a conquista do sistema representativo da escrita, apontando possíveis e importantes interdependências entre a representação simbólica e o desenvolvimento da escrita [...] (MONTIBELLER, 2005, p. 329-330).

As práticas orais exercidas em torno do contar histórias, por exemplo, dão visibilidade acerca da organização das narrativas e da monitoração da fala quando lemos para alguém, diferentemente de quando conversamos sem tomar como base um discurso escrito. Portanto, o brincar de ler e escrever proporciona à criança a contextualização da leitura e da escrita como produtos de uso social, na medida em que possibilita a imaginação e realiza funções específicas de utilização desses processos.

Alfabetizar letrando implica desenvolver ações significativas de aprendizagem sobre a língua, de modo a proporcionar situações nas quais a criança possa interagir com a escrita a partir de usos reais expressos nas diferentes situações comunicativas. Dessa forma, aprender a escrever envolve, por um lado, a apropriação do sistema alfabético e ortográfico e, por outro, o desenvolvimento das habilidades textuais, ou seja, a produção de textos observando os elementos discursivos, conforme a tipologia textual, de modo a perceber que cada gênero tem uma forma diferente quanto à estrutura e organização, objetivando atender uma finalidade específica.

À escola cabe ampliar as experiências de leitura e escrita, proporcionando à criança condições para o letramento, a partir das marcas trazidas para o ambiente escolar, pois, é papel da escola,

[...] além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros de textos orais, levar à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores [...] (SOARES, 1999, p. 69).

Contudo, pensar a alfabetização na perspectiva do letramento implica na compreensão de um trabalho pedagógico organizado a partir da reflexão em torno desses termos, enquanto processos distintos, específicos, porém indissociáveis, que envolvem procedimentos diferenciados de ensino, considerando a necessidade e a importância de desenvolver a alfabetização num contexto de letramento. Assim, evidenciamos o papel fundamental que a professora alfabetizadora assume no processo de apropriação da escrita pela criança, sendo necessário a sistematização de conhecimentos acerca do processo lingüístico, psicolingüístico e sociolingüístico do sistema alfabético e ortográfico, a fim de que possa desenvolver de maneira

competente, situações significativas de aprendizagem, proporcionando ao aluno a apropriação da escrita de maneira bem-sucedida.

A alfabetização na perspectiva do letramento implica, ainda, uma opção política, considerando que o sentido dado à palavra imprime a possibilidade de transformação da realidade, notadamente pelo direito de todos à apropriação da escrita enquanto bem cultural. Neste entorno, se faz necessária a reflexão acerca das práticas de letramento desenvolvidas no processo de alfabetização, uma vez que a escrita permeia os diferentes domínios sociais e faz parte do nosso cotidiano, sobretudo com o advento da sociedade do conhecimento. No entanto, realçamos a importância de compreendermos que existem diferentes maneiras de falar, bem como diferentes maneiras de escrever, situando as variações lingüísticas conforme o contexto social em que atuamos e os diferentes papéis sociais que exercemos no seio de uma cultura letrada.

2.3 Prática pedagógica alfabetizadora na perspectiva do letramento

As reflexões empreendidas no âmbito desse estudo realçam a compreensão da alfabetização enquanto aquisição da escrita como prática social. Nesse sentido, discutiremos acerca dos aspectos concernentes ao fazer docente alfabetizador com base na concepção sociocultural, por considerarmos a dimensão social no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Revisitando as bases teóricas dessa concepção, destacamos a relevância atribuída às interações sociais na produção do conhecimento, uma vez que a aprendizagem ocorre a partir das relações estabelecidas entre o sujeito/conhecimento e sujeito com seus pares. Neste aspecto, a prática pedagógica é marcada por uma rede de interações que envolve todo o processo educativo, incluindo os resultados da ação docente. Conforme Brito (2003, p. 88),

O papel do(a) professor(a), nesta perspectiva, tomando o(a) aluno(a) como ser social que se apropria da escrita nas interações com diferentes interlocutores (mediadores) refere-se à organização de práticas interativas de ensino-aprendizagem, que provoquem o desenvolvimento de suas concepções sobre o objeto de conhecimento.

O desenvolvimento de ações significativas na alfabetização implica no domínio de conhecimentos específicos da alfabetização no que concerne ao funcionamento da escrita e o modo de compreensão desta pelas crianças, bem como o entendimento acerca do caráter complexo e multifacetado da alfabetização e do letramento. Neste sentido, Soares (2004) realça as especificidades inerentes ao processo educativo de alfabetizar e letrar, evidenciando que ambos são processos distintos, porém indissociáveis, considerando que o acesso ao mundo da escrita ocorre de maneira simultânea pelos caminhos da alfabetização e do letramento, daí a necessidade de uma prática pedagógica alfabetizadora na perspectiva do letramento.

Com base no exposto, evidenciamos o papel fundamental que a professora alfabetizadora assume no processo de ensino da escrita, sendo necessária a sistematização de conhecimentos lingüísticos, psicolingüísticos e sociolingüísticos acerca da língua materna, a fim de que desenvolva situações significativas de ensino, proporcionando ao aluno uma aprendizagem bem-sucedida na apropriação da escrita, de modo que este compreenda os usos e funções sociais desse produto cultural.

A proposta de alfabetização na perspectiva do letramento constitui um desafio para o professor, pois requer mudanças significativas acerca das questões teórico-metodológicas que norteiam a prática pedagógica no ensino da leitura e da escrita. A perspectiva é de superação da forma mecânica e repetitiva, sustentada pelos métodos tradicionais expressos nas cartilhas de alfabetização, desenvolvendo conteúdos desconectados das práticas sociais vivenciadas pelos alunos. Nesse contexto, a resignificação da prática alfabetizadora decorre da ação crítico-reflexiva que deve permear o fazer docente, considerando a concepção acerca do homem que se deseja formar e das questões teórico-metodológicas em torno da alfabetização e do letramento rumo a uma aprendizagem significativa.

Reiteramos, nesse sentido, a necessidade de reformulação da formação dos professores das séries iniciais, sobretudo através da formação continuada, de modo que seja desenvolvida considerando a realidade das práticas de ensinar, a fim de que as inovações postuladas nos discursos oficiais e materializadas nos programas de formação, correspondam, de maneira coerente, às necessidades e expectativas dos professores na otimização do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na diminuição das fileiras do analfabetismo, sobretudo o

analfabetismo funcional. Assim, é importante que a escola constitua um espaço de formação que possibilite ao professor, juntamente com seus pares, a ação crítico-reflexiva em torno do fazer docente, pois, nesse âmbito,

[...] a formação de professores converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las, e não em conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas (IMBÉRNON, 2006, p. 86).

Com base nas reflexões desenvolvidas neste capítulo e, por extensão, neste estudo, consideramos relevante compreender a prática pedagógica como elemento de produção do conhecimento, postulando sua configuração como espaço de reflexão para a ação, através da relação indissociável entre teoria e prática. Nesta perspectiva, ressaltamos que a prática pedagógica alfabetizadora deve valorizar a escrita como bem sociocultural, de modo que o professor explore, na sala de aula, diferentes usos e funções sociais, a fim de formar leitores e escritores proficientes.

A seguir, apresentamos a análise dos dados revelados na pesquisa.



• CAPÍTULO III
**A ESCOLA E A ALFABETIZAÇÃO: é possível
alfabetizar letrando?**

CAPÍTULO III

A ESCOLA E A ALFABETIZAÇÃO: é possível alfabetizar letrando?

[...] a pesquisa conduz os envolvidos a um processo apaixonante de descoberta de si, do outro e do conhecimento, reforçando-se que pesquisar é, então, o reencontro... é a construção/reconstrução de caminhos... é compromisso com o saber... [...]
(Brito, 2007, p. 14).

As constantes transformações das sociedades exigem o domínio da escrita como elemento necessário ao efetivo desenvolvimento social, de modo que a escola é desafiada a assumir um papel relevante como espaço responsável pelo ensino das habilidades de leitura e escrita, a fim de responder às necessidades demarcadas pela sociedade letrada.

Revisitando os aportes teóricos acerca da relação entre escola e alfabetização (DI NUCCI, 2005; MORTATTI, 2004), observamos que com a necessidade da formação de mão-de-obra qualificada para atender as demandas sociais, ocorreu a escolarização da escrita, ou seja, a alfabetização assumiu o objetivo de desenvolver a aquisição de um sistema normativo do ler e escrever, destituindo a função social da escrita. O processo de escolarização da escrita institui, pois, os usos escolares deste objeto sociocultural, preparando os indivíduos para usar a escrita de forma mecânica e instrumental, visando atender às exigências do mercado de trabalho.

Atualmente, tem-se discutido acerca do processo de alfabetização enquanto a aquisição do sistema alfabético aliada aos usos e funções que a escrita desempenha na sociedade, daí surgindo a preocupação com as questões do letramento fenômeno que induz pertinente a se fazer indagar: que práticas de

letramento são desenvolvidas no processo de alfabetização? Que sentido tem sido dado à escrita no interior da escola?

Com base nas reflexões empreendidas e, a partir do exposto, neste capítulo, procedemos a análise dos dados produzidos na investigação sobre as práticas de letramento desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças, retratando os diferentes aspectos observados no universo sociocultural e no contexto institucional pesquisado, notadamente no que concerne aos usos e funções da escrita.

Nesse sentido, a organização dos dados da pesquisa está delineada em quatro eixos temáticos, focalizando o processo escolar de alfabetização e as práticas de letramento privilegiadas na escola, de modo a evidenciar aspectos concernentes à reflexão teórica acerca da identidade das colaboradoras, a processos formativos na dimensão inicial e continuada, bem como exercitar a reflexão acerca da prática pedagógica alfabetizadora, sobretudo arraigados no embasamento teórico-metodológico que norteia o seu saber-fazer docente. Assim, anunciamos que a organização dos dados, apresenta-se materializada na Figura 01, que registra os referidos eixos temáticos e seus conseqüentes desdobramentos:

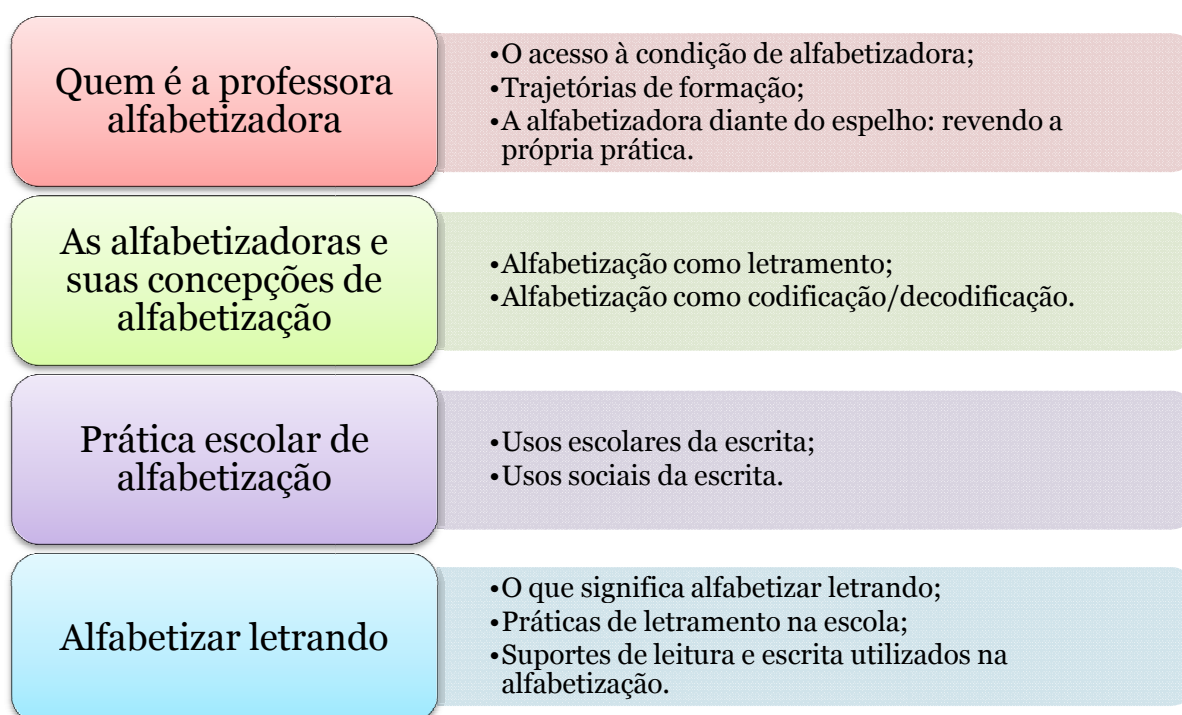


Figura 01: Organização dos eixos da pesquisa
Fonte: Dados da pesquisa

A partir da organização dos eixos temáticos e dos indicadores de análise deles decorrentes, empreendemos a interpretação dos dados produzidos no contexto empírico, evidenciando os diferentes aspectos desvelados no processo de produção da pesquisa, no que se refere às práticas de alfabetização, considerando os diferentes usos e funções da escrita no ambiente escolar. Assim, apresentamos a discussão em torno do primeiro eixo de análise.

3.1 Eixo 01 – Quem é a professora alfabetizadora

As discussões empreendidas em torno da alfabetização evidenciam, de maneira consistente, as questões relacionadas aos aspectos teórico-metodológicos da prática alfabetizadora, com vistas a um fazer alfabetizador competente, isto é, uma prática que atenda às especificidades da alfabetização enquanto aquisição da leitura e da escrita, bem como no que concerne à função social da escrita.

Outro aspecto suscitado a partir da análise desta temática refere-se à formação docente como elemento importante no processo de alfabetização, à prática pedagógica alfabetizadora. Conforme Brito (2003), o processo de formação do professor alfabetizador exige saberes específicos dada a singularidade de ensinar a ler e escrever. Os estudos (Soares, 2004; Leite, 2005) revelam a necessidade de reformulação da formação dos professores alfabetizadores, a fim de que possam desenvolver de maneira competente o ensino-aprendizagem inicial da língua escrita, de modo a ressignificar a prática alfabetizadora a partir da discussão de aspectos metodológicos que contemplem um fazer crítico no processo de alfabetização, compreendendo-o como processo que ultrapassa o ensino de habilidades de ler e escrever, caracterizando-se como prática necessária ao desenvolvimento da cultura escrita.

A partir dessas referências, neste eixo, caracterizamos a professora alfabetizadora, revelando aspectos peculiares de sua identidade, a partir das trajetórias de formação, analisando aspectos relacionados à formação inicial e continuada como elementos essenciais à constituição do ser, do saber e do fazer docente.

3.1.1 O acesso à condição de alfabetizadora

Ser professora alfabetizadora nem sempre parte de uma opção pessoal, uma vez que muitas são as situações que convergem para o acesso a essa condição. Dentre as inúmeras situações, destacamos a professora “novata” na escola ou a professora que “leva jeito” para alfabetizar, notadamente por ter características de uma pessoa dócil e de espírito maternal. Nesse sentido, questionamos: quem é a professora alfabetizadora? Que motivações a leva à condição de alfabetizadora de crianças?

Tomando como foco esses questionamentos, neste indicador de análise, evidenciamos o encontro das colaboradoras com a prática alfabetizadora, ao tempo que revelam como ocorreu esse encontro:

ROSA - Fiquei assim bastante preocupada que eu não tinha nenhuma experiência de 1ª a 4ª e eu fiquei com a mão na cabeça, meu Deus por onde eu vou começar. E aí fui pra uma sala de segunda série, aonde os alunos tinham assim bastante dificuldade e eu bastante preocupada com aquilo, porque meu Deus tanto esses alunos iam se atrapalhar como eu. Mas. Corri atrás de pessoas que já trabalhavam de 1ª a 4ª, pra elas me orientarem, né. De primeira mão, a minha tia que já era professora antiga mesmo e ela me ajudou muito, nessa, nessa parte de texto, de como eu ia trabalhar com esses alunos, com meus planos de aula. E aí depois a gente, eu fui indo, fui indo, graças a Deus que deu certo. E, foi assim que começou né, de 1ª a 4ª nós voltamos pra qui.

DÁLIA - Bom, eu fiz o concurso né, de 1ª a 4ª série, e aí fui lotada na escola né e foi acontecendo né, eu acho que foi assim por acaso, né.

MARI - Como eu me tornei? Como é que a gente sabe como é que a gente se torna? Eu comecei com, com, na pré-escola mesmo. Comecei na pré-escola, na escola comunitária. A partir daí que eu fui pra escola. Lá no comecinho que eu fui pra escola, quando eu fui pra lá, eu fui pra escola mesmo normal. Daí pra cá eu fui assim, não é só 1º ano, 2º ano não, de 1ª a 4ª série.

ELI - Ah!, foi através do concurso mesmo. Entrei no 1º ano, eu dava aula de 5ª a 8ª série, aí como eu passei no concurso de 1ª a 4ª série, aí eu vim pra cá.

O relato da professora Rosa evidencia a angústia dos anos iniciais do exercício da profissão, vividos em salas de alfabetização, confirmando que a formação inicial se parece incipiente no desenvolvimento de questões teórico-metodológicas inerentes ao trabalho docente como suporte à prática pedagógica, ocorre que com o passar dos anos, a professora diz que vai ganhando experiências

e consegue administrar os dilemas do dia-a-dia da profissão. Segundo Rosa, quem não tem experiência termina como alfabetizadora e, no momento de encontro com a prática docente alfabetizadora, é importante a socialização profissional, a troca de experiências com os pares, o que é proposto por Brito (2003) em relação aos impactos dos anos iniciais da vivência profissional. Ao experimentar a insegurança na atuação docente, o professor iniciante tende a copiar modelos de atuação, a fim de encontrar diretrizes para a sua ação pedagógica, sem, contudo questionar se a metodologia imitada é válida para a realidade em que atua. Rosa revela ainda que suas experiências no âmbito da alfabetização figuram como fonte de aprendizado sobre o processo de ensino da escrita.

Em sua fala, a professora Dália revela que o acesso à condição de alfabetizadora é decorrente de sua admissão em concurso público de 1^a a 4^a série, e afirma que, por acaso, se tornou alfabetizadora. Evidencia a realidade da condição de alfabetizadora percebida no recrutamento para as classes de alfabetização como aspecto notadamente ancorado na causalidade em tornar-se alfabetizadora, como um processo natural na carreira do magistério.

A professora Mari diz ter-se tornado alfabetizadora a partir de experiências vividas na pré-escola, em uma escola comunitária e, com o ingresso numa escola oficial da rede pública continuou seu trabalho de alfabetização. No relato de Mari há evidências de que nos tornamos alfabetizadoras à medida que vamos acumulando experiências, as quais são diversificadas em cada turma, em cada ano letivo, uma vez que vamos construindo um perfil profissional com base nos saberes científicos e experienciais exigidos pela profissão docente.

A vivência da prática cotidiana constitui o cerne do fazer docente mediado pelos conhecimentos oriundos da cultura geral adquirida no âmbito da formação inicial que, aliada à prática, possibilita um embasamento necessário ao desenvolvimento profissional docente, notadamente pelas experiências vivenciadas no dia-a-dia da profissão. Nesse aspecto, refletir sobre a própria prática constitui um elemento imprescindível à ação docente no que se refere ao modo como o fazer pedagógico ocorre, de maneira que o tornar-se professora exige uma postura crítico-reflexiva necessária ao desenvolvimento profissional.

Para a professora Eli, o encontro com a prática alfabetizadora ocorreu de forma natural, em decorrência da admissão em concurso público, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, também marcando, assim como Dália, o aspecto

casual de tornar-se alfabetizadora ao ser concursada para essa modalidade de ensino.

Com base nos relatos, constatamos que o acesso à condição de alfabetizadoras não revela evidências de uma opção pessoal para atuar nessa modalidade de ensino, nem uma preocupação com o recrutamento para as salas de alfabetização, desconsiderando os conhecimentos específicos à aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização. Desse modo, parece que somente os saberes produzidos na experiência são necessários à construção de uma prática pedagógica competente, desconsiderando os saberes científicos inerentes à formação inicial que correspondem aos conhecimentos gerais associados aos conhecimentos específicos à prática alfabetizadora, resultando em um suporte teórico-metodológico que possibilite uma melhor atuação docente nesse âmbito. Para Brito (2003), tornar-se professora alfabetizadora ocorre num processo de construção de significados com base na formação sistemática que envolve conhecimentos gerais acerca da educação, ensino e aprendizagem, aliado aos conhecimentos específicos necessários à compreensão do funcionamento da escrita, a fim de desenvolver uma prática significativa com vistas ao ensino e à aprendizagem da língua escrita.

3.1.2 Trajetórias de formação

A formação do professor, de modo especial a do alfabetizador, implica no desenvolvimento de habilidades necessárias para o ensino da leitura e da escrita, a partir do conhecimento de que as crianças pensam sobre o funcionamento da escrita, aliados aos conhecimentos acerca da educação, a fim de que possam desenvolver uma prática pedagógica competente. Com base no exposto, realçamos a importância da formação continuada enquanto processo dinâmico de construções de significados como suporte para a reflexão da/na prática pedagógica, buscando na teoria, os conhecimentos capazes de provocar a reflexão sobre as questões vivenciadas na prática, conforme afirma Kramer (2002).

A partir dessas reflexões, analisamos aspectos concernentes à formação continuada das professoras, questionando-as acerca dos investimentos no

desenvolvimento profissional. Acerca desse questionamento, as professoras destacam sua compreensão e seu envolvimento no que concerne a esse âmbito formativo:

ROSA - Com certeza. É através do curso que a gente, que a Prefeitura ofereceu pra gente esse ano, o Pró-Letramento, né. Infelizmente eu iniciei o PROFA e não pude continuar porque foi a época que eu engravidei e aí muito enjoão, aí eu passei aqueles três meses sem, sem ânimo mesmo e não pude continuar o PROFA. Mas aí, graças a Deus, veio o Pró-Letramento, com a experiência dos PCN's, que a gente não vai deixar de esquecer nunca né. Foi uma grande ajuda pra mim como uma professora que estava vindo de uma escola de 5ª a 8ª série e aí foi assim uma experiência válida demais e a ajuda muito grande da nossa coordenadora, como pedagoga, como coordenadora, que ela tem me ajudado muito mesmo, é assim uma experiência de vida que eu sempre digo pra ela que sem a Liziane eu não sei como é que a gente vai trabalhar né, porque é uma ajuda, é uma mãozona, uma mãe, uma cobrona, mais ela ta ali, tem me ajudado muito, eu tenho aprendido muito com ela. Então aquilo que eu não sei eu recorro a ela, Liziane me ensina porque eu to com um problema nisso e ela ta aí mesmo de prova, porque ela sabe que eu sou uma professora bastante preocupada e ela sempre fica dizendo olha não te preocupa, vai, faz isso e sempre quando não dá certo Liziane não deu certo, pois então tenta desse outro jeito, pela experiência há mais de vida que ela tem, mais do que eu, né e assim a gente tem andado.

DÁLIA - Fazendo cursos, comprando livros? Não, porque assim eu quero é parar mesmo, eu quero é me aposentar. Eu quero cuidar de outras coisas, eu to cansada, é sério. São muitos anos de trabalho, eu to com a minha mente cansada, certo. Eu tenho 55 anos (risos), eu já quero parar, to cansada, é verdade.

MARI - Até que eu gostaria mas... Mas estou sim, estou fazendo meu curso (graduação), to fazendo o Pró-letramento na área de Matemática, primeiro Matemática depois na Língua Portuguesa.

ELI - Eu to fazendo um curso aí, o Pró-letramento. Só que eu não to gostando muito não, porque só é leitura de texto, leitura de texto, não tem nada assim chamativo, voltado mesmo pra prática. Eu não to gostando muito não desse que a prefeitura tá oferecendo.

Os relatos revelam que os cursos de formação continuada dos quais participam as professoras são basicamente os oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, através de convênio com o Ministério de Educação e Cultura – MEC, voltados para a área de alfabetização, tais como o Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA e o Pró-Letramento, desenvolvido atualmente no município, não se evidenciando em seus depoimentos outros formatos de investimentos neste âmbito.

Rosa evidencia que os programas de formação continuada a ajudaram oferecendo-lhe embasamento teórico-metodológico a partir da proposta de trabalho desenvolvida nestes cursos. A professora revela, ainda, o auxílio dado por seus pares no interior da escola, como um aspecto importante para o exercício de sua prática pedagógica.

Dália revela em seu relato o desinvestimento na carreira profissional, realçando aspectos propostos por Huberman (2000) ao caracterizar esta fase como o fenômeno do recuo ao tempo em que há uma transição do investimento na carreira para um investimento na vida pessoal, situação exposta no relato da professora.

Mari revela que o seu desenvolvimento profissional está ocorrendo a partir do investimento em sua formação inicial, uma vez que está cursando a graduação e participando dos cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal, a exemplo do Pró-Letramento.

A professora Eli também participa do Pró-Letramento, porém afirma não estar gostando das atividades desenvolvidas no curso, uma vez que este não realiza atividades que correspondam às necessidades da prática desenvolvida em sala de aula. Seu relato realça a necessidade de ressignificação dos cursos de formação continuada no que concerne à fragilidade teórico-metodológica das propostas desenvolvidas mediante a realidade vivenciada em sala de aula, considerando os aspectos desenvolvidos na formação inicial dos professores, traduzidos em lacunas, de maneira específica na formação do professor alfabetizador.

Para García (2003), é importante que a teoria se constitua instrumento que possibilite à professora alfabetizadora rever a sua prática, com vistas à transformação do fazer docente. Neste entorno, revelamos como aspecto nodal na formação continuada a necessidade de tematizar a prática, a fim de que o professor pense sobre a sua ação docente, de modo a questionar a si mesmo, suas concepções acerca da educação, do homem que deseja formar e para que contexto social. A escola constitui um dos lócus de formação continuada, cujo espaço deve ser de reflexão sobre a ação docente, com base na vivência do fazer cotidiano, proporcionando a investigação, a reflexão e a recriação da prática pedagógica, contribuindo, sobretudo, para a construção da identidade da professora alfabetizadora, revelando, pois, que o tornar-se alfabetizadora envolve a dinâmica constituída pela mescla do conhecimento e da vivência da profissão.

Segundo Imbérnon (2006), a formação permanente do professor deve possibilitar, sobretudo a qualidade da inovação educativa, semeada no âmbito educacional, de modo que a prática possa validar os aspectos teóricos que norteiam a prática educacional, necessitando pois, que os currículos formativos voltados para o desenvolvimento profissional docente deem possibilidades para que os professores expressem suas expectativas e necessidades, pontuando suas limitações e possibilidades, mediante a inovação teórico-metodológica apresentada. Assim, a prática pedagógica torna-se o ponto de partida e de chegada da formação continuada, facilitando o direcionamento da professora na reflexão acerca do fazer docente.

3.1.3 A alfabetizadora diante do espelho: revendo a própria prática

Refletir sobre a própria prática é, necessariamente colocar-se diante de si mesmo e iniciar o exercício de rever aspectos inerentes à sua atuação docente, analisando diferentes aspectos da ação desenvolvida na profissão e, nesse sentido, olhar para a prática como um fenômeno sobre o qual se pode e se deve pensar.

Freire (1996), ao refletir sobre o ensino, adverte que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, indicando, portanto, um exercício que nos remete a um movimento dinâmico entre a ação e a reflexão sobre a ação que nos permite a compreensão acerca dos saberes construídos na sala de aula, rastreando os ecos postulados pela teoria que embasa o fazer docente.

Ao serem colocadas diante do espelho proposto pela pesquisadora, as evidências acerca de uma reflexão sobre a prática são reveladas com base nos depoimentos a seguir, ao serem questionadas como se caracterizam enquanto alfabetizadoras.

ROSA - Assim mais preocupada. Sabe aquela professora alfabetizadora mais preocupada? Por que hoje a educação está tendo tanta mudança que a gente, às vezes a nossa prática tradicional, a gente tem que ta sempre inovando. Então meu estou fazendo aquela salada, tirando o que não deu certo e buscando aquilo que deu certo. Então eu to me considerando assim aquela alfabetizadora mista, que procurando melhorar a cada dia, porque eu sou muito preocupada com a aprendizagem dos meus alunos.

DÁLIA - Pra falar a verdade Georgyanna, prática, prática mesmo é porque quando eu comecei é, é eu comecei assim com alunos de 3º ano, 4º ano, né, aí que eu fui trabalhar com o 1º ano, quer dizer, essa época não era nem ano, era série, né. Aí fui trabalhar com, foi quando veio essa reforma né, de ano, aí eu fui trabalhar com o 1º ano, crianças com 6 até 7 anos, né. Recebi crianças que nunca tinham ido na escola né, nem em creche, nem pré-escola, né. E aí foi difícil, foi, mas eram crianças assim, ta carentes, sei lá eu me identifiquei com aquelas crianças, né. Fiz um bom trabalho. A coordenadora, a diretora, os próprios pais gostaram do trabalho. Foi bom na época. E aí eu achava assim que eu poderia trabalhar de novo com crianças nessa faixa etária. Só que agora, aí passei um ano sem ir pra sala de aula, problema de saúde e aí agora quando eu retornei eu não to achando bom não. Os alunos, não sei se é a questão dos alunos. A maioria dos alunos daqui são hiperativos, né, e eu não to gostando não. To fazendo assim um trabalho assim praticamente.

MARI - A minha prática, sinceramente. Hoje, a minha prática hoje nem sei mais assim como eu to lidando né, na sala. Porque tem dia que eu percebo que eu não faço nada. Eu, Meu Deus, o que que eu tô fazendo? Aí na verdade a minha prática, eu to assim..

ELI - Eu me esforço. Eu tento me esforçar, até pra mostrar essa questão da, como eu te disse, da fonologia da escrita, que os sons não correspondem exatamente à escrita, que é complicado, que tem que ter atenção.

Rosa sente-se em conflito diante das mudanças de paradigmas que se instalam no contexto da alfabetização. Um aspecto que emerge nas reflexões de Rosa diz respeito a sua identidade como alfabetizadora. Os dados explicitam sua indefinição frente aos diferentes paradigmas de alfabetização. Daí sua saída é autodenominar-se como alfabetizadora mista (eclética).

As análises de Dália contêm uma revisitação de sua trajetória como alfabetizadora, descrevendo suas vivências na atividade docente. De acordo com seu relato, tem desenvolvido um trabalho bem-sucedido, tendo o reconhecimento de seus pares e das famílias dos alunos. A professora fala de sua experiência em trabalhos com crianças que nunca freqüentaram a escola, revelando os dilemas vivenciados e as dificuldades enfrentadas. Não obstante, reconhece a complexidade de ser alfabetizadora, demonstrando conflitos em relação aos desafios do ensinar e aprender no processo de alfabetização.

Mari não consegue explicar suas ações, parece confusa diante do seu fazer. Demonstra tensões ao refletir sobre sua prática pedagógica, revelando não saber como sua ação docente está caracterizada, bem como faz uma autocrítica contendo uma imagem negativa acerca de sua prática. Compreendemos que a autocrítica tem marcas reveladoras de uma prática espontaneísta, marcada por um sentimento de inoperância, por não saber lidar com os dilemas vivenciados no

cotidiano, pondo em questão a própria competência do fazer docente. Esse relato também está impregnado de uma confusão entre o papel da alfabetizadora na sala de aula, demonstrando dificuldades em desenvolver a profissão, sobretudo pela carência de conhecimentos específicos à alfabetização.

Eli apóia-se no esforço de uma ação docente voltada apenas para aspectos concernentes ao ensino da escrita, sem distinguir outras situações características de uma prática alfabetizadora, não conseguindo, portanto, explicar que características apresenta enquanto alfabetizadora. Em sua fala emerge, entretanto, a preocupação com a dimensão técnica da alfabetização.

As falas revelam as tensões vivenciadas pelas professoras notadamente no que concerne aos aspectos de uma prática desenvolvida com base na racionalidade técnica, cuja ação está sustentada pela prática tradicional de alfabetização como elemento construído na formação inicial e, diante disso, a revolução conceitual da alfabetização, enquanto discurso inovador impõe uma reflexão sobre as propostas de alfabetizar. Essa reflexão parece não ser suficiente para ressignificar a base construída pelas professoras no que se refere à prática tradicional. A partir da observação, o que se percebe é uma resistência à mudança dada à fragilidade teórico-metodológica nas análises das práticas inovadoras de alfabetização. Desse modo, as professoras consolidam as práticas nas quais se sentem seguras, instalando, pois, uma confusão entre teoria e prática, ou seja, na teoria são construtivistas e, na prática, são tradicionais.

3.2 Eixo 02 – As alfabetizadoras e a concepção de alfabetização

Ao emprendermos o estudo deste eixo, compreendemos a importância de considerar que toda prática pedagógica tem implícita uma base de sustentação teórica, mesmo quando não se tem consciência que ela existe, sendo refletida nos aspectos metodológicos que constituem o fazer docente. A teoria que sustenta essa prática remete a uma concepção de mundo, de homem e de sociedade que constituem o cerne do fazer pedagógico e, portanto, sendo mediadas por ela, representada pela ação desenvolvida na prática docente. No caso específico da prática alfabetizadora, as concepções que comumente regem a ação docente

caracterizam-se, por um lado, por uma base teórico-metodológica associacionista e, por outro, por uma teoria interacionista, tendo o letramento como uma nova compreensão acerca da escrita. Neste eixo, abordamos as unidades de análise decorrentes das concepções de alfabetização das professoras alfabetizadoras, bem como explicitamos os aspectos metodológicos inerentes à ação pedagógica desenvolvida em sala de aula.

3.2.1 Alfabetização como letramento

A compreensão da alfabetização como letramento decorre da reflexão acerca dos usos e funções que a escrita assume nos diferentes contextos sociais, sendo a escola apenas um dos contextos letrados no qual a criança participa. Desse modo, a alfabetização na perspectiva do letramento implica o ensino do sistema alfabético com base nas práticas sociais, a fim de que o aluno seja, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. Nesta perspectiva, atividades que conduzam o aluno a perceber as funções socioculturais da escrita são importantes para a compreensão da representação do escrito no cotidiano. Com base no exposto, evidenciamos que as colaboradoras da pesquisa revelam, em suas práticas e em seus discursos, concepções diferentes de alfabetização. Por exemplo, Rosa e Mari, ao serem questionadas sobre o que é alfabetizar, registram:

ROSA – Pra mim, hoje, alfabetizar é realmente letrar, porque a partir dessa alfabetização é aonde nós vamos estar vendo nossos alunos, aonde ele está alfabetizado e até aonde ele está letrado. Alfabetização pra mim hoje, eu tenho essa visão.

MARI - Alfabetização pra mim é ensinar a ler, escrever e vai mais além do que isso né, porque é, é, ele vai partir de um contexto né, da história de vida dele né, onde a escrita e a leitura vai fazer parte do contexto de vida da história dele, da história de vida dele né.

A concepção de alfabetização no primeiro relato evidencia a alfabetização como sendo parte do letramento, ao tempo que depois revela uma dissociação entre os termos, distinguindo os momentos em que o aluno está alfabetizado e que está letrado, ou seja, que habilidades de leitura e escrita desenvolve a partir da aquisição do código e como vai usando essas habilidades no cotidiano. No segundo relato, a

leitura e a escrita devem tomar como parâmetro o contexto histórico do aluno, situando os usos da leitura e da escrita nas práticas cotidianas do aluno. A alfabetização vai além das questões metodológicas do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, evidenciando, conforme Soares (2003) que a alfabetização é desenvolvida por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, contextualizadas no ambiente do qual o aluno faz parte.

As observações realizadas em torno da prática das alfabetizadoras evidenciam o desenvolvimento de atividades que proporcionam diferentes experiências com a escrita como o trabalho com cantigas de roda, parlendas, fábulas, dentre outros gêneros textuais. O uso de diferentes textos, no entanto, dividem espaço com textos cartilhados extraídos do livro didático, utilizados pelos alunos nas tarefas específicas de aquisição da escrita. O texto ilustrado a seguir, uma cantiga de roda, é um dos exemplos de textos utilizado pela professora Rosa:

O pião

*O pião entrou na roda, oh pião!
 Roda pião, bambeia pião
 Sapateia no terreiro, oh pião!
 Roda pião, bambeia pião
 Mostra tua figura, oh pião!
 Roda pião bambeia pião
 Faça uma cortesia, oh pião !
 Roda pião, bambeia pião
 Atira tua fieira, oh pião!
 Roda pião, bambeia pião
 Entrega o chapéu a outro, oh pião!
 Roda pião, bambeia pião*



Figura 02: Texto “O pião”
 Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na observação realizada na sala de aula, percebemos que o trabalho com esse texto foi realizado a partir da leitura feita pela professora, explorando cópia do

texto no quadro para que os alunos o transcrevessem para o caderno. Na sequência das atividades, Rosa executou a música para os alunos ouvirem e se apropriarem da melodia, a fim de que pudessem cantar junto com ela. Após essa tarefa, a professora solicitou aos alunos que destacassem a palavra *pião* a partir do texto escrito no caderno, iniciando as atividades específicas de aquisição do código, explorando, por exemplo: a relação entre grafema-fonema, ao solicitar aos alunos o reconhecimento da família silábica da letra *p*.

Essa sistemática foi utilizada para o estudo de todas as consoantes das palavras estudadas, iniciando sempre com base na leitura de um texto. Após a leitura e interpretação, Rosa inicia o trabalho de estudo da palavra-chave, conforme a letra estudada. Prosseguindo o estudo do texto, geralmente transcrito para um cartaz, Rosa afixa o texto na parede da sala, com o intuito de que os alunos revisem as famílias silábicas, quando necessário.

Na experiência de Mari, a prática pedagógica não é diferente. A professora também utiliza diferentes gêneros textuais para contextualizar a tarefa de aquisição da escrita, como o trabalho desenvolvido a partir de uma fábula, como demonstra o exemplo abaixo:



Figura 03: Fábula “O pastor e o lobo”
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao trabalhar o texto *O pastor e o lobo*, Mari lê o texto com os alunos, perguntando a opinião deles sobre a leitura, explicando que o texto em estudo é uma fábula e que esse tipo de texto nos traz sempre um ensinamento, a moral da história. A atitude da professora converge com um dos objetivos do ensino da língua na escola, que é possibilitar a criação de situações propícias à reflexão dos gêneros textuais utilizados, permitindo aos alunos a compreensão do sentido produzido no texto estudado, com base na situação discursiva expressa nesse gênero textual (SOARES, 1999).

Do mesmo modo que Rosa, Mari utiliza textos cartilhados, geralmente contendo uma palavra-chave que corresponda a letra em estudo. Na sequência de análise e interpretação do texto, propõe exercícios de fixação reforçando a escrita de palavras da letra em estudo. A partir da figura 04 ilustramos, de forma detalhada, a exploração do texto na sala de aula, conforme observação realizada.



Figura 04: Texto “Mariana, linda flor”
Fonte: Arquivo da pesquisadora

O estudo proposto nesse texto é a letra *m*. Após a leitura do texto, a professora solicitou várias tarefas aos alunos, como: relação de nomes de pessoas, objetos e animais com a letra *m*, formar outros nomes próprios a partir da palavra Mariana. É interessante enfatizar que, mesmo evidenciando uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, Mari não aproveitou a ocasião em que

os alunos começaram a cantarolar a música *Mariane*, da dupla sertaneja Bruno e Marrone, para fazer a comparação do nome da menina do texto, com o nome da música, situação que evidencia uma das práticas de letramento que os alunos vivenciam fora da escola, através desse gênero textual.

As observações revelam que tanto Rosa quanto Mari buscam desenvolver o estudo das palavras com base no texto. Assim, após a análise do texto encaminham suas atividades para o estudo das palavras, focalizando a formação de palavras novas, a partir da junção de sílabas, reforçando o estudo das famílias silábicas. O trabalho com textos na alfabetização implica na contextualização do código, a partir de situações concretas de vivência dos alunos. No entanto, não é qualquer texto que se caracteriza apropriado para o trabalho alfabetizador. Na escolha de um gênero textual é importante considerar, entre outras coisas, a faixa etária do aluno e, se o texto escolhido expressa um sentido significativo e a compreensão do que está escrito.

3.2.2 Alfabetização como codificação/decodificação

A concepção acerca da alfabetização somente enquanto codificação/decodificação sintetiza a compreensão de aquisição da língua escrita partindo da concepção tradicional de alfabetização. Neste caso, a aprendizagem da leitura e da escrita é decorrente dos aspectos de decodificação e codificação do sistema de escrita, respectivamente. Compreendemos que a aquisição da língua escrita ocorre, também, tendo como por essa via de acesso o mundo das letras, no que concerne ao aprendizado da formação das palavras em sílabas e da correspondência entre som e letra. No entanto, a alfabetização concebida apenas como codificação/decodificação não responde às exigências sociais de utilização do código alfabético, uma vez que expressa apenas um dos aspectos constitutivos do funcionamento da escrita.

As reflexões da professora Dália expressam uma concepção de alfabetização ancorada apenas numa das facetas de aquisição da escrita, valorizando as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita. Para Soares (2003), a partir de uma tarefa mecânica pautada nos métodos tradicionais de

alfabetização sem atribuir sentido ao que se lê ou escreve, a criança constrói habilidades técnicas inerentes à alfabetização. Para a professora Dália, a dimensão instrumental da alfabetização assegura o aprendizado da leitura e da escrita, ao revelar:

DÁLIA – Alfabetização é ensinar ler e escrever. Pra mim é isso, ensinar ler e escrever.

Evidências dessa análise se concretizam tomando como parâmetro as observações realizadas em sala de aula, que mostram características marcantes da concepção associacionista. Uma dessas características é a compreensão de que os alunos só aprendem se prestarem atenção no que a professora diz ou escreve no quadro, bem como prestar atenção na escrita correta das palavras para não cometer erros. A concepção de Dália segue o raciocínio do ensino instrumental da língua materna, na qual a memorização, a repetição e o treino são aspectos primordiais para a aquisição do sistema ortográfico. A figura 05 ilustra uma atividade correspondente às questões suscitadas.

4º Organize a frase de acordo com os números.

2 bola 1 a 4 de 3 é 5 Beto.

5º Leia o texto e circule as palavras com .

Leão é um menino sadio
Ele bebe leite e come bolo
O leite é bom
Leão tem saúde.

6º Agora complete as frases de acordo com o texto.

Leão é um menino _____
Ele bebe _____ e come _____.

7º Pinte o quadro que tem a resposta certa.

Leão tem saúde saudade

8º Escreva o nome das figuras.

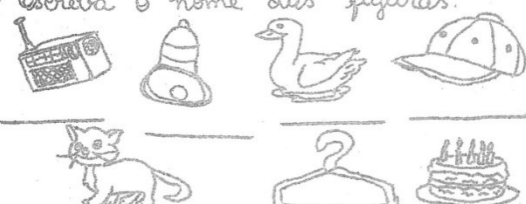


Figura 05: Avaliação de Português
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Essa tarefa é parte de uma avaliação de Português, cujos exercícios propostos evidenciam a falta de significado para o aluno, não proporcionando a reflexão sobre a escrita. O texto proposto na questão 5 é um texto cartilhado, sem título, formado por frases isoladas dispostas uma embaixo da outra, enfatizando a repetição de uma letra estudada, neste caso, a letra s. A prática pedagógica de Dália enfatiza o estudo das famílias silábicas para somente depois partir para a formação de palavras.

A concepção expressa pela professora Eli revela a compreensão da alfabetização numa perspectiva lingüística da aquisição do sistema alfabético, enfatizando a identificação das relações grafema-fonema e a consciência fonológica, ao revelar sua compreensão acerca da alfabetização:

ELI - É dar acesso a aprendizagem da leitura e escrita no processo inicial né, sem se aprofundar muito né, porque está na fase de alfabetização, pelo menos escrever essa parte básica das palavras, fazer a correspondência entre som e letra. Também dá início a esse trabalho porque demora pra poder ter compreensão direito da questão da fonologia.

Segundo Soares (2003), são muitas as facetas que constituem a alfabetização, sendo que a consciência fonológica, a identificação das relações grafema-fonema e as habilidades de codificação e decodificação, são aspectos inerentes ao processo de aquisição do sistema de escrita, devendo, pois, serem desenvolvidos nos procedimentos de ensino.

Ao contrário do que evidenciam as professoras Rosa e Mari, o letramento não é o mesmo que alfabetização, tendo ambos os termos natureza e especificidades diferenciadas. A alfabetização envolve os aspectos decorrentes da aquisição da língua escrita no âmbito individual e, o letramento, em nível social, uma vez que se refere aos usos socioculturais da escrita.

Ainda conforme Soares (2003), o letramento também apresenta múltiplas facetas, tais como a imersão do sujeito na cultura escrita e a participação em situações diversificadas com a leitura e a escrita, a partir de diferentes tipologias textuais. Nesse sentido, é importante o conhecimento acerca das especificidades de cada termo, de modo que o trabalho docente alfabetizador seja organizado a partir do desenvolvimento e da integração entre ambos, com vistas a alfabetizar letrando.

Os aspectos metodológicos desenvolvidos no fazer docente estão ancorados na base teórica de sustentação da prática pedagógica, de modo a refletir

as nuances do saber, a partir da compreensão estabelecida entre ensino e aprendizagem. Nesse sentido, consideramos pertinente explicitar aspectos decorrentes da metodologia utilizada em sala de aula pelas alfabetizadoras. A esse respeito, ao serem questionadas sobre que métodos utilizam em sala de aula, destacam:

ROSA - Então, assim, desde o início que a gente vem né falando sobre as nossas metodologias. O método de, é, fazer com que ele leia né, realmente o texto. Fazer com que esse aluno tenha realmente interesse, tenha realmente responsabilidade de pequenininho mesmo. São alunos, eu ainda tenho alunos de cinco anos aqui na minha turma. Então que esse método das atividades que a gente vem propondo na sala que realmente eles tenham compromisso. A mão diz assim: tu ta pra me deixar doida, manda atividade pra casa e o menino não quer mais saber de, mãe eu quero fazer logo, mão eu quero. Mas é assim, eu expliquei pra eles, é assim que começa. Então você tem que partir do gosto deles né, porque? Porque se eu for fazer só aquilo que eu gosto, talvez pra ele não seja interessante né, então eu trago de maneira assim, esse método que a gente vem usando né do texto, do lúdico, a gente ta percebendo que ta dando certo né, e o que falta realmente é um pouquinho de ajuda dos pais, um pouquinho, do pouquinho depois faz um poucão né. E o método que a gente ta vendo é através realmente do letramento, que a partir, a gente sabe que vem do, do todo né para as pequenas partes e das pequenas partes para o todo, a gente tá fazendo vice-versa e, graças a Deus aqueles que estavam com mais dificuldade quando eu recebi tinha 10 alunos, eu tenho vinte e três, 10 alunos chegaram aqui já conhecendo letras e hoje 16, pra mim já foi um avanço muito bom, 16 já estão lendo palavras, estão lendo pequenos textos do nosso texto de alfabetização, do livro mesmo. Então isso ta sendo maravilhoso.

DÁLIA - Na minha prática pedagógica, cartazes. É o método? É uso, digamos, vou começar aqui com os recursos. É, eu uso aqui os livros, que graças a Deus tão terminando de comprar, né e tá se tornando um trabalho mais fácil com os livros. E, através desse, é digamos do conteúdo que eu vejo nos livros, eu preparo um cartaz pra expor, faço a exposição do texto que eu vou trabalhar, né e pode tá no livro o texto, pode não está. Pode ser texto de outros livros, eu trabalho o texto, faço exposição, faço interpretação, produções. Como eu disse, já te falei, tiro alguma palavra pra ser trabalhada, uma, duas, depende do momento ali pra ser trabalhado. Uso bastante também a escrita, caligrafia, eles têm caligrafia. O que mais? Tanta coisa, desenho né, produções, assim gravuras né.

MARI - Lá do tradicional pra cá eu, sinceramente o método eu ainda to. Acho que cada um de nós tem, a metodologia que nós... Sei lá tem horas que você meu Deus do céu que método. O analítico é aquele que vai analisando da parte pro todo, eu acho que é esse, porque vai caracterizando, formar, formar palavras, até porque na alfabetização é assim mesmo vai analisando a leitura, formando palavras lá mesmo, mais que é difícil é. E naquela turma, a Liziane disse que ia procurar uma pessoa pra me ajudar e até hoje to lá morrendo.

ELI - Vários métodos né. Quanto mais estratégias tiver, não tem só uma estratégia, porque tem que pensar em várias estratégias, dependendo do que a gente ta trabalhando em sala de aula. Aí eu acho que a estratégia melhor, que os alunos vão entender melhor, é assim que eu faço. Não tem uma rotina, uma coisa rotineira de passos não. Aí eu vou modificando de acordo com o texto que eu to aplicando, com a atividade que eu tiver aplicando, a forma melhor de falar aquele assunto, eu procuro a melhor abordagem possível.

Em sua fala, Rosa afirma utilizar a metodologia da alfabetização baseada no trabalho com textos, partindo dos aspectos lúdicos na alfabetização, bem como declara desenvolver uma prática alfabetizadora eclética, pois desenvolve o fazer docente com base nos elementos dos métodos analítico e sintético, aspecto este que reforça sua afirmação acerca da reflexão de como se caracteriza enquanto alfabetizadora. No entanto, Rosa aborda letramento enquanto método de alfabetização, compreensão esta que pode advir em decorrência do trabalho com textos desenvolvidos por ela em sala de aula, de modo que estabelece uma confusão acerca do termo, haja vista que outrora afirma que alfabetizar é letrar.

Analisando o relato de Dália, evidenciamos a utilização de recursos didáticos (cartazes, livro, caligrafia) ao falar dos métodos utilizados em sala, explicitando a facilidade do trabalho pedagógico ao apoiar-se nesses suportes como elementos de suma importância no processo de alfabetização. Em seguida, evidenciamos o fazer docente sustentado pelo método analítico, cuja organização didática do conteúdo consiste no estudo de palavras geralmente retiradas de um texto para serem dissecadas, ou seja, trabalhados obedecendo a uma seqüência de estudo do “todo” para as “partes”.

Mari revela certa indecisão ao referir-se método que utiliza para alfabetizar. Nesse sentido, explicita que a concepção de cada professor fundamenta uma metodologia de ensino, mesmo que não saiba explicar que metodologia seja essa. Esse aspecto está evidenciado na confusão que a professora faz ao afirmar que o método analítico ocorre da “parte” para o “todo”, equivocando-se quanto à natureza conceitual do método. No entanto, afirma que também trabalha com o método analítico, enfatizando a formação de palavras a partir do estudo de sílabas simples.

Eli afirma que utiliza vários métodos, evidenciando uma prática pedagógica eclética, isto é, utiliza estratégias diversificadas para alfabetizar, dependendo do contexto a ser trabalhado em sala de aula. O relato de Eli explicita dois aspectos propostos por Soares (2004) quanto à utilização de métodos de

alfabetização: a necessidade do desenvolvimento de múltiplos métodos a serem utilizados na aprendizagem inicial da língua escrita, conforme a natureza de cada faceta do processo de alfabetização e o olhar atento às características dos alunos nesse processo, aspecto constitutivo da psicogênese da língua escrita, respeitando o ritmo de aprendizagem do aluno ou da turma.

Evidenciamos, pois, que as práticas de alfabetizar das professoras Rosa, Dália e Mari estão apoiadas no método analítico, cuja organização metodológica parte do estudo de palavras retiradas do texto, passando em seguida a estudá-las desmembradas em sílabas, enfatizando a formação das sílabas com base em suas famílias silábicas, de modo a serem estudadas das simples para as complexas, seguidas de exercícios de fixação das famílias. As atividades propostas aos alunos não contribuem para desenvolver o pensamento acerca do funcionamento da escrita, especialmente porque são atividades mecânicas e repetitivas com ênfase na memorização da letra ou palavra estudada, sem estabelecer um significado social para a escrita. Assim, a prática de alfabetização demonstra uma metodologia pautada nos aspectos da codificação/decodificação do sistema alfabético, enfatizando apenas uma das facetas da alfabetização, ao reduzir a compreensão acerca da construção da escrita organizada em etapas, sobretudo pela compreensão equivocada de que o sujeito precisa dominar os códigos lingüísticos para somente depois utilizar a leitura e a escrita, em contextos reais.

O estudo mostra que a prática de alfabetização é marcada pelo emprego de métodos tradicionais, com ênfase na silabação, aliados ao trabalho com textos em sua maioria cartilhados, de modo que o processo de aquisição da escrita baseia-se numa organização escolarizada de construção do código alfabético e ortográfico, a partir da ênfase no ensino e na aprendizagem da escrita alfabética e não dos usos e funções sociais da escrita, mediados pelos diferentes aspectos discursivos expressos nos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Outro aspecto revelado nos relatos diz respeito à utilização de textos como parte da metodologia adotada em sala de aula. No entanto, consideramos pertinente questionar: que gêneros textuais são escolhidos para o desenvolvimento da alfabetização? Que atividades são realizadas a partir dos textos escolhidos?

O trabalho com textos reflete as nuances do construtivismo enquanto recomendação metodológica a ser desenvolvida na alfabetização, considerando o trabalho com nomes dos alunos, lista de compras, dentre outras exemplificações de

textos como metodologia em detrimento dos métodos tradicionais (analítico e sintético) de alfabetização. O construtivismo inaugura uma revolução conceitual acerca do funcionamento da escrita, conforme já referido, relativizando os aspectos metodológicos de aquisição do código como se a utilização de métodos fosse um trabalho desenvolvido apenas numa perspectiva tradicional do ensino e da aprendizagem da alfabetização.

Para Carvalho (2005), a metodologia não é mais a questão nodal do processo de alfabetização, mas, sim os conhecimentos teórico-metodológicos que o professor precisa saber para alfabetizar. O professor precisa compreender como o aluno pensa sobre o funcionamento da escrita, a fim de que possa desenvolver situações significativas de aprendizagem. O trabalho com textos, nessa perspectiva, deve corresponder à necessidade de considerarmos os diferentes gêneros textuais e suas respectivas situações comunicativas a serem trabalhadas em sala de aula, de modo a proporcionar ao aluno a compreensão acerca das diferentes funções que a escrita assume na sociedade. Desse modo, tanto o método, quanto o conteúdo da alfabetização devem ser considerados diante das facetas que constituem esse processo, lembrando que não há receitas para ensinar ou aprender a língua escrita.

3.3 Eixo 03 – Prática escolar de alfabetização

O processo de aquisição do código alfabético não constitui uma prerrogativa única e exclusiva da instituição escolar, no entanto a escola é a agência responsável pela transmissão da leitura e da escrita, dado o ensino sistemático e formal da língua culta, enquanto ação comunicativa de maior prestígio social, cabendo à escola ensiná-la para que os sujeitos se apropriem dos seus elementos constituintes, a fim de que possam utilizá-la em contextos formais.

A discussão aqui empreendida acerca da prática escolar de alfabetização implica na reflexão acerca dos usos escolares da escrita e dos usos sociais da escrita no universo sociocultural investigado, de modo a registrarmos as observações realizadas quanto a este aspecto.

3.3.1 Usos escolares da escrita

As discussões empreendidas neste estudo têm nos revelado o papel da escola enquanto agência promotora do letramento, realçando o caráter institucional e sistemático desenvolvido na aquisição da língua oral e escrita na busca de formar alunos leitores e produtores de texto. No entanto, comporta indagar: no âmbito da prática escolar de alfabetização, que papel a escrita tem assumido no contexto escolar? Como a sala de aula tem sido um ambiente alfabetizador?

Neste indicador de análise, discutimos a aquisição da escrita na escola, revelando os usos e funções desse produto cultural na instituição escolar, de modo específico na sala de aula, evidenciando como a aula tem constituído um ambiente alfabetizador, bem como que situações de leitura e escrita são desenvolvidas pelas alfabetizadoras neste espaço de construção do conhecimento.

Enquanto instituição, a escola está impregnada pela escrita que expressa, em cada dependência, uma finalidade específica de uso do código, conforme a situação comunicativa que pretende desenvolver. Descrevemos, portanto, as situações de uso da escrita. A princípio, nos reportamos aos ambientes externos à sala de aula e, em seguida, às situações que expressam a utilização do código no interior das classes observadas.

Os dados da pesquisa revelam que a escrita está presente em todos os ambientes da escola. No pátio e nos corredores da escola, a escrita é presença marcante por meio da exposição de informativos diversos, tais como: práticas de boas maneiras, atitudes de higiene corporal e social, mensagens de boas vindas, dentre outros. A foto 07 ilustra um dos informativos expostos no pátio da escola contexto da pesquisa:



Foto 07: Práticas de boas maneiras
Fonte: Arquivo da pesquisadora

A foto 07 ilustra a função formativa da escrita, objeto cultural utilizado na escola com finalidades variadas e dá indicativos de sua presença nos diferentes âmbitos da escola.

O setor administrativo da escola, por exemplo, concentra um grande volume de atividades desenvolvidas com base na escrita, visto que realiza tarefas de organização da escola de um modo geral, utilizando a escrita com a finalidade de registrar, informar, entre outras. Neste espaço estão reunidos os serviços de secretaria, direção e coordenação pedagógica e são realizadas as atividades de elaboração de horário escolar, registro de atas, organização de pautas de reuniões de pais e professores, registro de ações da coordenação pedagógica, comunicados à comunidade escolar, elaboração de ofícios, elaboração de projetos educacionais, bem como a organização de arquivos e pastas de documentos em geral.

Na sala dos professores há um mural informativo, onde consta o registro das atividades desenvolvidas durante o ano letivo, bem como um mural de aniversariantes dos funcionários da escola. Os professores utilizam a escrita para registrar ações diferenciadas: organização do diário escolar (registro de faltas, notas e conteúdo trabalhado), elaboração de planos de aula, elaboração de roteiro de aulas, atividades mimeografadas, preenchimento de formulários, dentre outras situações que envolvem o uso da escrita. A foto 08 ilustra situações de escrita no mural:

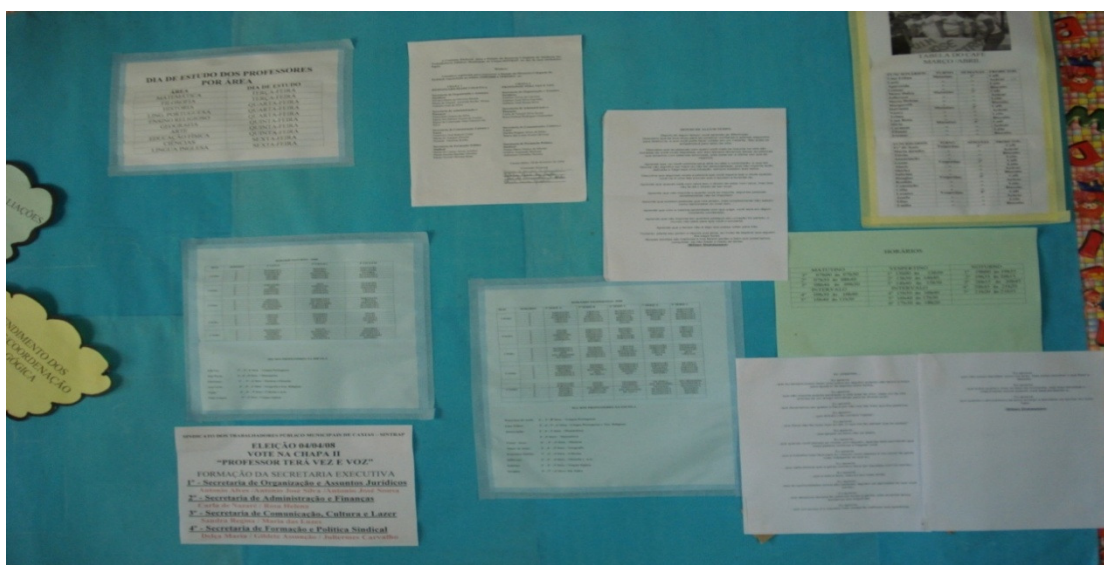


Foto 08: Mural informativo da sala dos professores
Fonte: Arquivo da pesquisadora

A biblioteca da escola constitui um ambiente letrado, reunindo diferentes gêneros textuais para manuseio de alunos e professores. Conta com livros didáticos e paradidáticos, bem como cartazes, varais de leitura e outros suportes que manifestam a presença da escrita nesse ambiente. A biblioteca é freqüentada pelos alunos da escola para a realização de pesquisas bibliográficas ou para atividades de leitura nos horários vagos ou em atividades monitoradas pelos professores. A biblioteca funciona ainda com um sistema de empréstimo de livros para alunos e funcionários da escola, o que possibilita o acesso ao acervo literário da escola, motivando a leitura. A foto 09 ilustra um dos tipos de uso da escrita na biblioteca da escola:



Foto 09: Biblioteca da escola
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na cozinha, da mesma forma que nos outros espaços escolares, o uso da escrita se faz presente na organização do cardápio da merenda escolar, seja através de outros informativos expostos, tais como cartazes de campanhas educativas e informações sobre boas maneiras e higiene, seja, ainda, na distribuição das tarefas das zeladoras e merendeiras da escola.

O uso escolar da escrita, portanto, pode ser percebido nas diversas atividades desenvolvidas por alunos e funcionários no interior da instituição, realçando as finalidades que a escrita assume nos diferentes espaços. Dessa forma, a escrita organiza a estrutura e o funcionamento da escola, imprimindo um significado relevante quanto à caracterização da instituição enquanto representante da cultura letrada, ao utilizar a escrita de uma maneira própria, especificamente escolar, diferindo das demais instituições sociais.

Com base nessa caracterização, a escola assume cada vez mais o relevante papel de transmissora da cultura letrada, ressaltando o ensino da leitura e da escrita enquanto condição necessária à aprendizagem dos conteúdos escolares, estabelecendo, conforme Rockwell (1985), uma distinção entre aprender a ler e ler para aprender.

Nesse contexto, a sala de aula constitui um espaço de vivências e significações da escrita, lugar de aprendizagem do código alfabético e ortográfico, de modo que as atividades propostas aos alunos realçam o uso da língua escrita numa perspectiva escolarizada, desconsiderando, muitas vezes, os usos sociais da leitura e da escrita.

Com o intuito de ampliarmos a caracterização das diferentes situações de uso da escrita no interior da escola, perguntamos às colaboradoras da pesquisa que atividades de leitura e escrita eram desenvolvidas em sala, ao que revelaram:

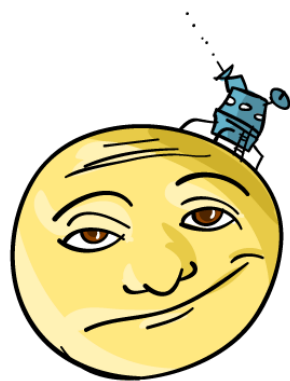
ROSA - Partindo assim, do texto, né, a gente vem trabalhando com o texto. Partindo do, do texto nós vamos procurar trabalhar aquelas palavras, dessas palavras nós vamos fazer as nossas atividades, voltadas pra isso, pra que nossos ditados de palavras soltas da sílaba que foi trabalhada. Então daí que a gente vai perceber até aonde a criança, até que nível esse aluno chegou, aonde. Você está acompanhando a sala e está vendo que a gente tá de carteira em carteira e trabalhando essa questão do ditado mesmo com eles, da leitura com eles, pra esse desenvolvimento chegar sabe, dar aquele “estalo”, que é como a gente fala, né? Então, é, essa questão. Como se trabalhar essa leitura e essa escrita, a partir do texto, das palavras e das sílabas, porque a partir do momento que ele se familiariza com sílabas ele vai estar fazendo palavras e a partir do momento que ele passa a fazer palavras, ele cria o texto.

DÁLIA - Bom, atividade de leitura e escrita. Leitura e escrita eu coloco alguns textozinhos. É daqueles, digamos se eu quero trabalhar uma palavra é, por exemplo assim, em um texto né, pequeno texto, porque aluno de 1º ano, são daquele jeito, alguns sabem ler e outros não. Se coloca pequenos textos, quer dizer, é o que eu faço né. E é. Digamos assim trabalhar uma família, a família é, família do b, né. Nesse texto eu escolho uma palavra que começa com b né, digamos que seja a palavra bala, aí trabalha aquela palavra bala, é com divisão silábica daquela palavra, a família também do b né, e aí eu posso trabalhar também formação de palavras né, a partir daquela palavra ali e faço a leiturazinha do texto com eles, né, palavra por palavra e assim, depois ditado de palavras, com algumas palavras também né, principalmente palavras com b, né mostrando as vogais, consoantes, né, assim. Eu trabalho com cartazes também né, palavras em cartazes, é, também trabalho com gravuras, é assim, relacionando gravuras com o nome, uma série de coisas aí que a gente faz.

MARI - Atividades mimeografadas. Eu trabalho assim com pequenos textos, uma parlenda, um pedaço de música, uma parte, uma poesia pequena, até porque nada grande pra não estender muito, mais que, porque na alfabetização como eles estão na alfabetização, numa segunda série que está a nível de alfabetização, tem que ser uma coisa pequena. Então eu utilizo ali pequenos textos: uma poesia, uma parlenda, uma música e dali a gente vai partir dali pra destacar uma palavra, uma palavra, assim.

ELI - Eu uso texto simples, né. Quanto mais curtinho, menos complicado pra eles. Trabalho a escrita que fala daquele texto pra eles, dependendo do objetivo da aula. Eu procuro sempre colocar pra eles também umas questõeszinhas de interpretação que é pra eles pensarem, pra ir desenvolvendo a capacidade aos pouquinhos, mas começa assim mesmo, aos pouquinhos.

Ao analisarmos o relato de Rosa fica evidente a compreensão de que primeiro a criança deve aprender a escrever, para somente depois escrever. Revela o trabalho desenvolvido com a leitura e escrita de palavras e sílabas, a partir do estudo do texto. Nesse sentido, realça a utilização dos métodos tradicionais na alfabetização, informando que utiliza o texto apenas como início de um estudo de palavras, sem enfatizar o significado do texto no contexto social do aluno. Os textos utilizados pela professora são textos cartilhados, e, no desenvolvimento da aula, geralmente escritos no quadro para que o aluno copie no caderno. O texto a seguir ilustra um dos exemplos utilizados pela professora:



Wleno

Aline e a lua

Aline viu a lua

Lá no fundo da lagoa.

Parecia uma princesa

E carregava uma coroa.

Seus braços estendeu,

Mas a lua sumiu.

Aline olhou para cima e a lua lhe sorriu.

Figura 06: Texto “Aline e a lua”
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Outro aspecto explicitado na fala de Rosa, confirmado na observação feita em sala de aula, diz respeito às atividades de escrita com base no ditado de palavras, a partir de sílabas estudadas anteriormente. A partir da utilização de métodos tradicionais, o ditado ganha realce na prática docente, sendo utilizado a partir de diferentes formatos. Uma das situações de uso do ditado na turma da professora Rosa resultou na proposta de autoditado, cujas iniciais das palavras dão seqüência às letras do alfabeto. A figura 07 exemplifica o autoditado trabalhado no contexto da sala de aula, na alfabetização de crianças.

Nome: _____

Produção

Coloque o nome das figuras de acordo com números indicados:

1	2	3
4	5	6
7	8	9
10	11	12
13	14	15
16	17	18
19	20	21
22	23	

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____


Figura 07: Autoditado
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Dália também revela que as atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala são baseadas nos textos e segue a mesma sistemática de trabalho desenvolvida por Rosa, ao utilizar textos cartilhados para trabalhar com os alunos as palavras e respectivas famílias silábicas. Podemos observar que Dália, ao descrever sua prática, registra uma preocupação com o estudo de letras e de famílias silábicas, utilizando o texto como pretexto didático. Um exemplo de texto utilizado por Dália é o seguinte:

7. Leia o texto.

A gelatina de Gina

Gina é uma menina que ajuda muito a mamãe. Ela colocou a gelatina na tigela. Gina deu a gelatina gelada ao Gegê. Gegê é o vigia do colégio de Gina.



8. Ligue de acordo com o texto.

Gina ajuda muito a

Ela colocou a gelatina na

Gina deu a

vovó.

titia.

mamãe.

bacia.

tigela.

cuia.

gemada.

goma.

gelatina.

75

Figura 08: Texto “A gelatina de Gina”
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Dados da observação, aliados ao relato de Mari, revelam que sua prática é marcada pelo trabalho com diferentes gêneros textuais. A professora evidencia o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita com base na utilização de parlendas, poesias e músicas, seguindo para o estudo de palavras destacadas do texto utilizado. O texto a seguir é um dos exemplos desse tipo de atividade proposta pela professora aos seus alunos que, após estudar rimas, solicita aos alunos a escrita do texto no caderno:

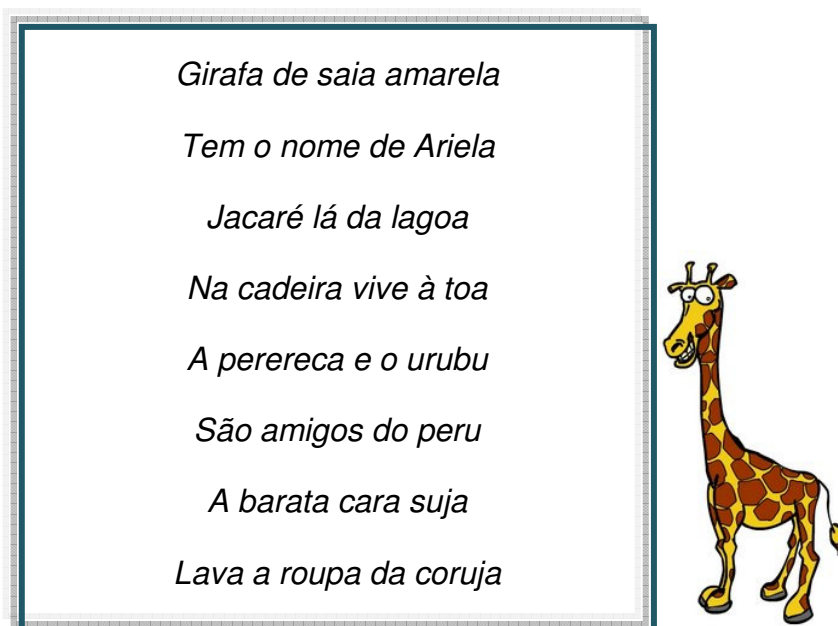


Figura 09: Texto “A girafa”
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Segundo Rockwell (1985), nas atividades escolares há uma predominância da cópia para ensinar a escrever e da decifração para o ensino da leitura. Este aspecto é reiterado em nossas observações de sala de aula acerca da utilização da leitura e da escrita nas atividades propostas aos alunos, que, geralmente após a leitura de um texto, são “convidados” a “escrever”. Nesse sentido, comporta questionar: o que é solicitado que os alunos escrevam e leiam? Na realidade, os alunos escrevem ou copiam, lêem ou decifram?

A partir do relato da professora Eli, percebemos o entendimento de que para alfabetizar, deve-se partir do simples para o complexo, ou seja, explorar textos pequenos e palavras consideradas simples, contendo sílabas, agrupando consoante e vogal.

Eli evidencia a utilização de atividades de leitura e escrita, a partir de textos curtos associados à questão da produção e interpretação, visando o desenvolvimento da capacidade de raciocínio dos alunos. Em uma de nossas observações na sala de Eli, registramos o desenvolvimento de uma atividade de produção textual a partir do seguinte texto:

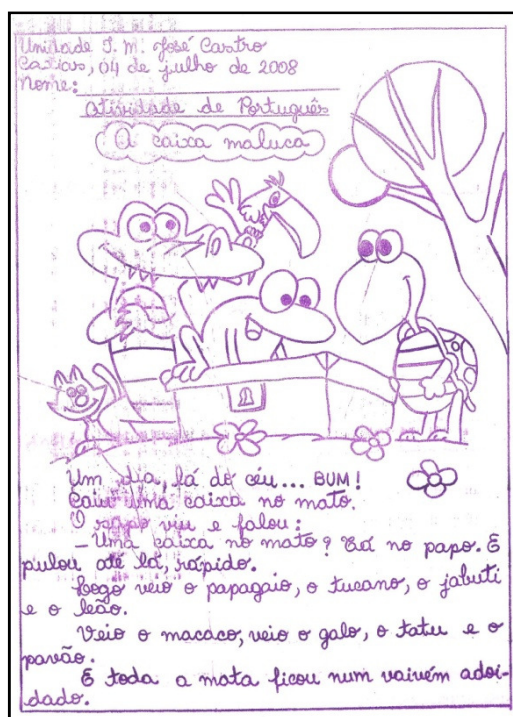


Figura 10: Texto “A caixa maluca”
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Para a realização da tarefa proposta, Eli distribuiu o texto aos alunos, solicitou que pintassem as gravuras e, em seguida, propôs a interpretação escrita do texto, a partir dos seguintes questionamentos:

- *O que caiu lá do céu?*
- *Qual foi o barulho que a caixa fez quando caiu no mato?*
- *Qual foi o primeiro bicho a ver a caixa caída no mato?*

A tarefa explicitada reflete o que afirma Rockwell (1985) quando explicita que a interpretação de textos, na maioria dos casos, baseia-se na busca de resposta textual na atividade proposta, uma vez que as perguntas realizadas não estimulam o aluno a pensar sobre o escrito ou acerca do enredo da história. Neste caso, as respostas se encontram muito nítidas e evidentes, revelando que as perguntas feitas não estimulam o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento criativo.

Outro aspecto decorrente da utilização da escrita em sala de aula é o ensino do sistema ortográfico desenvolvido pelas interlocutoras, que seguem uma vertente instrumental do ensino da Língua Portuguesa, numa perspectiva associacionista, ao compreender que a aprendizagem da ortografia ocorre pelo treino repetitivo de palavras corretas e pela memorização de regras, como os exercícios propostos nas caligrafias. A ortografia é trabalhada como conteúdo da alfabetização e se faz presente no estudo das palavras, sobretudo das sílabas complexas. É observada, pois a repetição utilizada no estudo das questões

ortográficas, de maneira mais evidenciada nos exercícios da caligrafia, a fim de desenvolver uma escrita bela e correta.

As atividades de leitura na sala de aula são desenvolvidas partindo do pressuposto de que se deve primeiro aprender a decodificar as palavras para, em seguida, ler com autonomia, revelando, pois, que as atividades desenvolvidas na escola devem estar relacionadas somente à aquisição dos conteúdos curriculares, desconsiderando os diversos usos e finalidades da leitura e da escrita, a partir das diferentes vivências que utilizam a escrita.

Observamos no contexto das aulas que o trabalho desenvolvido com a leitura objetivava o treino de habilidades de decodificação. Em todas elas os alunos são chamados a “dar a lição” na mesa, de um texto que, anteriormente, foi lido pela professora, confirmando que a competência leitora focaliza apenas a decifração de palavras e sílabas destituídas de um significado social, de modo que a interpretação fica restrita a um modelo escolarizado de compreensão da realidade. A foto 10 ilustra um cartaz de um cronograma de leitura na sala do 2º ano B:



Foto 10: Cartaz contendo cronograma de leitura
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Os relatos das professoras, e também os dados da observação, revelam que as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas em sala têm como base a utilização de textos, geralmente cartilhados, transcritos do livro didático para o quadro, a fim de que os alunos copiem no caderno. Nesse sentido, os usos

escolares da escrita estão limitados notadamente à cópia de atividades propostas aos alunos pelos professores, seja nos cadernos ou em folhas mimeografadas, não sendo incentivada a escrita espontânea dos alunos. A função social da escrita, neste caso, no interior da escola, fica restrita aos objetivos escolares, realçando a alfabetização apenas enquanto técnica de aquisição da leitura e da escrita, com a finalidade de responder as demandas exigidas pela escola sem referir-se ao contexto social mais amplo.

3.3.2 Usos sociais da escrita

Refletir sobre os usos da escrita no dia-a-dia remete-nos à análise das diferentes finalidades que esse bem cultural exerce nos variados contextos sociais, de modo que tal reflexão é, notadamente, marcada pela compreensão do modelo ideológico do letramento ao considerar que a escrita exerce funções diferenciadas conforme as necessidades requeridas em determinado contexto ou situação comunicativa. A escrita é dotada de funções sociais veiculadas não somente pela escola, mas é utilizada para atender as necessidades dos diversos grupos sociais.

Falar, pois, dos usos sociais da escrita implica proceder, além da descrição dos usos da escrita no bairro, uma análise acurada das percepções manifestadas pelas alfabetizadoras quanto à utilização da escrita pelos alunos, no contexto extra-escolar, de modo a evidenciarmos as funções da escrita na comunidade, no cotidiano das crianças, buscando explicitar as interfaces entre usos da escrita na escola e seus usos sociais.

Neste sentido, convém ressaltar que o contexto empírico da pesquisa, conforme referido anteriormente encontra-se situado em uma realidade na qual a escrita se faz presente de maneira bem diversificada, explicitando os diferentes usos e funções que exerce no contexto social.

A escrita está presente em escolas, igrejas, grupos pastorais, delegacia, postos de saúde, comércios, entre outros, demarcando uma utilização específica em cada contexto que se apresenta. Com a finalidade de ilustrar essa afirmativa registramos os usos sociais da escrita delineados no universo sociocultural

investigado, expressando a ação comunicativa impressa nos diferentes contextos sociais.

A utilização da escrita nos estabelecimentos comerciais, de modo geral, é empreendida através dos registros de “compras do fiado”, no controle de entrada e saída de mercadorias ou para demarcar os preços dos produtos vendidos nestes estabelecimentos.

A escrita também se faz presente na igreja, sendo utilizada nos diversos suportes textuais, como: folhas de cântico, Bíblia, pauta de organização da fala do pároco no momento do sermão. Nos grupos pastorais, observamos a circulação da escrita nas leituras da Bíblia, nos cânticos, no registro de atas e na organização das pautas de reuniões, dentre outras atividades, conforme ilustra a foto 11:

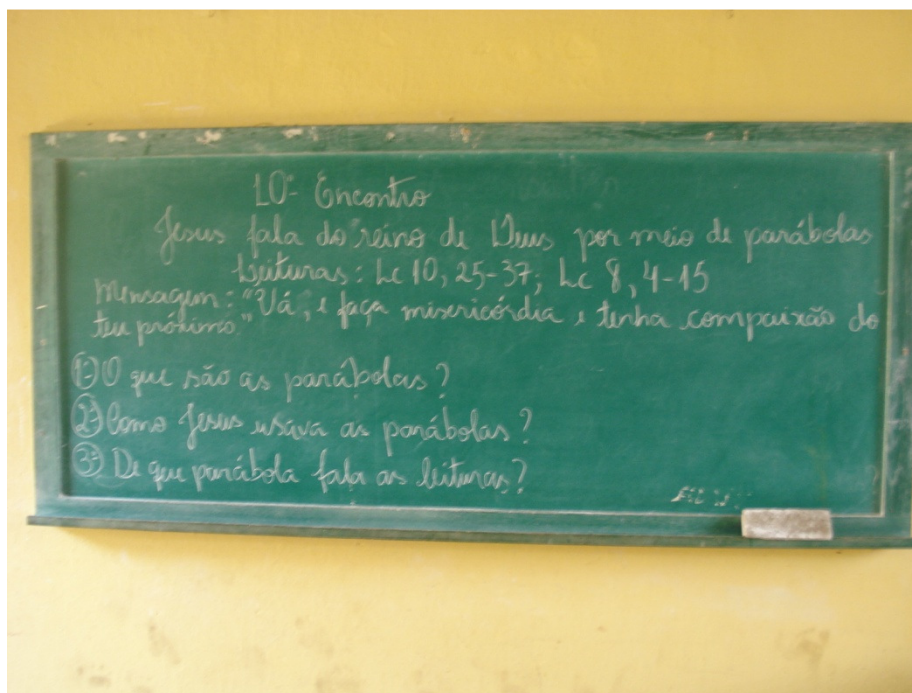


Foto 11: Pauta do encontro de catequese
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Em nossas observações nas atividades pastorais, registramos um encontro de catequese com crianças na faixa etária de 10 a 12 anos. O encontro inicia sempre com a oração do Pai Nosso e, em seguida, a catequista expõe no quadro a temática estudada no encontro. Os catequizandos copiam o apontamento no caderno, visto que após a leitura e interpretação da leitura bíblica devem responder as perguntas propostas com base na discussão da leitura realizada. As atividades pastorais ilustram situações do cotidiano dos diferentes atores da escola

(professores, estudantes e outros profissionais) e realçam a leitura e a escrita como práticas requeridas no dia-a-dia das pessoas nas mais variadas situações. Ler e escrever, portanto, são exigências da sociedade letrada. A foto 12 ilustra o momento de realização da leitura bíblica:



Foto 12: Catequizanda lendo a Bíblia
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Diferentemente do que ocorre na sala de aula, a temática desenvolvida nos encontros é relacionada com a vida dos catequizandos, imprimindo um sentido ao que lêem e escrevem. Nesse contexto, percebemos a finalidade específica do uso da leitura e da escrita nesse domínio social e, sobretudo, constatamos que a maneira como as crianças participam dos atos de ler e escreve difere do comportamento estabelecido na escola por estes mesmos sujeitos, quando envolvidos em atividades de leitura e escrita.

A escrita e a leitura estão presentes em diferentes momentos de vivência da religiosidade das colaboradoras do estudo.

A igreja também utiliza a escrita para informar os fiéis os dias e horários de celebrações das missas, bem como para informações acerca do dízimo, como ilustra a foto 13:

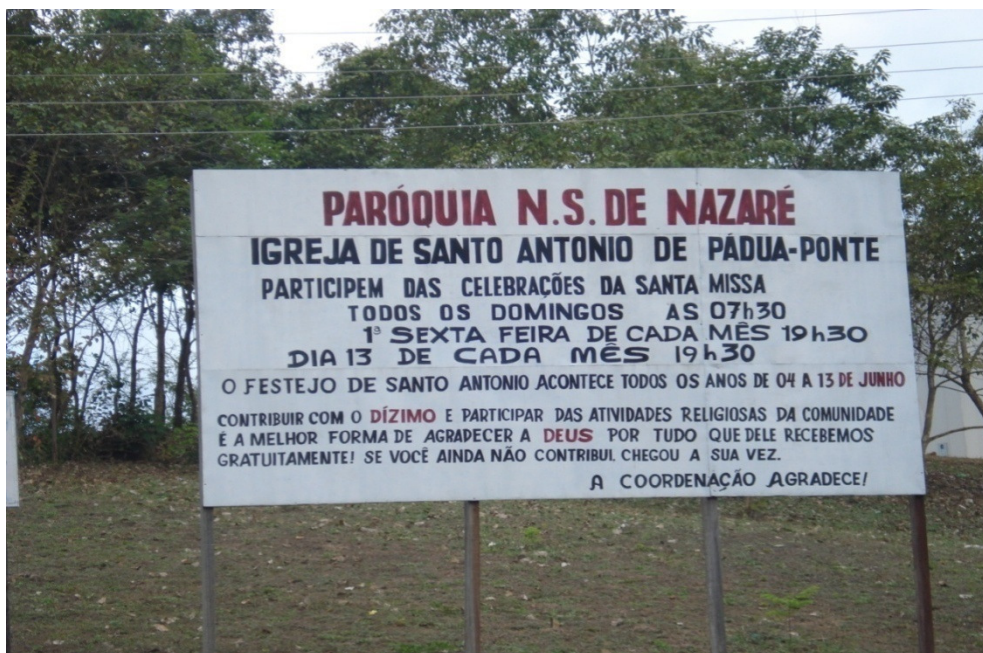


Foto 13: Placa informativa da Igreja de Santo Antonio
 Fonte: Arquivo da pesquisadora

Os usos sociais da escrita, no cotidiano das crianças e de suas famílias, explicitam que o ler e o escrever são atividades socioculturais que cumprem diferentes finalidades. Assim, a escrita seja na escola, seja nas atividades religiosas, seja no Posto de Saúde, vincula-se a um objetivo ou finalidade (ensinar, informar, entreter, lembrar, entre outros).

No Posto de Saúde do bairro Ponte, a escrita emerge com o intuito de educar e informar e, assim, observamos sua utilização é presença marcante em diferentes situações comunicativas concretizadas através de: cartazes informativos sobre prevenção de doenças e planejamento familiar, calendário de consultas médicas e odontológicas, informes sobre a realização de palestras pelos agentes comunitários de saúde, avisos, bem como nas marcações de consultas e nos registros de informações nas carteiras de vacinações e outros documentos. A foto 14 ilustra uma das situações de uso da escrita no Posto de Saúde.

CALENDÁRIO DE CONSULTAS						
DIAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA	OBS
PROFISSIONAL						
Dra. JORGE LUIS	TARDE	MANHÃ	TARDE VISITA DOMICILIAR	TARDE	HIPERDIA HPS TB	Marcação de consultas às 7:00hs Clientes
Dra. LEIDE JANE	TARDE	TARDE	TARDE VISITA DOMICILIAR	MANHÃ	MANHÃ	Marcação de consultas às 7:00hs / MANHÃ 13:00hs / TARDE
Dra. LORENNAL ELISABETH CHAVES	MANHÃ HIPERDIA	MANHÃ GESTANTE	MANHÃ DEMANDA ESPONTANEA	MANHÃ CITOLOGIA	MANHÃ DEMANDA ESPONTANEA	Atendimento Pela MANHÃ das 8:00hs às 11:00hs
	TARDE HIPERDIA	TARDE GESTANTE	TARDE VISITA DOMICILIAR	TARDE CITOLOGIA	TARDE TABAGISMO	Marcação de consultas da TARDE 13:00hs às 14:00hs

Foto 14: Calendário de consultas Posto de Saúde do bairro Ponte
Fonte: Arquivo da pesquisadora

De modo similar aos demais contextos referenciados, na Delegacia da Polícia Federal, do bairro, a escrita é utilizada no registro de ocorrências, feito manualmente pelo agente plantonista, bem como na elaboração de correspondências oficiais, tais como: memorandos, ofícios e relatórios e, ainda, nos registros de depoimentos que constituem os inquéritos policiais. Registramos, também, nesse estabelecimento, o uso da escrita em informativos quanto à retirada de documentos e ainda em relação ao Hino, à missão, juramento, oração e princípios éticos da Polícia Federal. Esse fato denota que a escrita faz parte do cotidiano das pessoas, sendo utilizado, direta ou indiretamente, nas mais variadas situações do dia-a-dia. A foto 15 ilustra uma dessas situações de usos da escrita:



Foto 15: Quadros juramento, os princípios éticos e a oração da Polícia Federal, respectivamente.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Na Associação Atlética do Banco do Brasil - AABB, a escrita também assume um caráter próprio, relacionada ao registro de sócios do clube, bem como no que concerne a informativos distribuídos em letreiros, orientando os freqüentadores quanto à higiene e preservação do local ou, ainda, recomendando o cuidado com as crianças, como demonstra a foto 16:



Foto 16: Informativos na área externa da AABB.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A escrita, de acordo com a observação que fizemos, é presença marcante na comunidade, indicando que as pessoas, de modo geral, convivem com diferentes portadores de textos e com as diversas funções desse objeto sociocultural. Nas ruas do bairro, por exemplo, encontramos a escrita utilizada na propaganda de lojas comerciais, destacada nos muros, como ilustra a foto 17:



Foto 17: Propaganda comercial
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Analisando o conteúdo das ilustrações apresentadas através das fotografias constatamos que a escrita é utilizada com diferentes finalidades, bem como por meio de diversos gêneros textuais. A escrita é utilizada para informar, como auxílio à memória, com função educativa, para citar alguns usos.

Nas escolas, a exemplo do que observamos no cotidiano das pessoas, verificamos uma rotina peculiar quanto ao uso da escrita, demarcada pela finalidade de comunicação, fundamentada em uma gama de avisos escolares afixados em murais relacionados aos planejamentos, eventos escolares, informativos diversos (saúde, cursos, excursões, por exemplo), bem como referente ao registro de notas e de conteúdos nos diários de classe dos professores. Desse modo, considerando que os alunos participam de outros ambientes letrados além do contexto escolar, perguntamos às alfabetizadoras que usos as crianças fazem da escrita no cotidiano, ao que revelaram:

ROSA – [...] não só a gente sabe que a escrita é só aquelas palavras né, mas através das ilustrações. Aqueles que não estão sabendo eu to tentando assim: trazendo recorte, boto no caderninho pra aqueles que não sabem escrever, pedindo pros pais me ajudar, que trouxessem um caderno separado. No caso, eu tenho aqui dois alunos, três que estão assim críticos. Tem uns pais que ajudam e aqueles que não ajudam. Então eu to fazendo aquele que não sabe passo a atividade mesmo no caderninho dele pra ele fazer. E aquele que já sabe, estou assim tentando ajudar como, através das atividades, né. Aqui na sala de aula, através de recorte de figuras, palavras, recorta figuras, coloca o nome daquela figura que eles estão vendo. Então aí, a produção textual deles eu estou deixando já para o segundo ano, que nós temos agora aí os ciclos né, que vai até o terceiro ano. Então eu estou assim, trabalhando dividindo isso aqui dá pra o 1º ano e isso aqui dá pro 2º ano. Então, eu dividi essa parte. Então através da escrita, a produção textual escrita deles eu to deixando já pra o 2º, mas aí a produção de palavras, a partir da figura, a partir do texto a gente introduziu no 1º ano.

DÁLIA - Eu acho assim que, tem aluno que quando a gente começa a escrever ele já tem aquela consciência de que, de que precisa aprender a escrita, precisa aprender a escrever. Mas, tem criança que não liga não é, é necessário a gente ta ali incentivando, ta pegando na mãozinha e, às vezes até, às vezes eu acho que é até preguiça, mas eu acho que é assim uma coisa assim da minha cabeça, não é preguiça não, é porque eles não sabem mesmo, eles não sabem mesmo. Porque o aluno, o aluno, quando ele começa a escrever, a ter gosto mesmo pela escrita, ele não tem preguiça, ele não tem preguiça, principalmente assim né, nessa faixa etária, ele escreve, quando ele ta assim mudando a letra, fazendo uma letra mais bonita, aí é que ele tem gosto mesmo. Por exemplo, eu tenho uma menina aqui que quando ela, quando ela chegou eu observei que a letra dela era muito grande, tomava mais ou menos umas quatro linhas do caderno e agora, e assim eu todo tempo ali né, é ensinando, chamando a atenção, olha que essa tua letra ta muito grande, muitas vezes eu usei, até assim essa palavra assim tua letra tá do tamanho de um elefante, essa coisa né, aí ela foi diminuindo, foi diminuindo. Ela já diminuiu tanto essa letra que hoje ela foi escrever, fez tão miudinha que meu Deus do céu, tive que apagar pra ela fazer maiorzinha, entendeu. Então ela já ta assim, pegando aquele gosto.

MARI - Tem deles que compreendem que a escrita tem uma função, tem deles que ficam pensando, ficam pensando até como escrever. Tia é assim é um b com o, é um c com o, é assim eles pensam até na hora de escrever, alguns eu não digo todos, mas assim aqueles que já tem assim uma noção, aqueles que já tem assim desenvolvendo na leitura eles já estão assim.

ELI - Elas confundem muito a questão do som, das vezes quando o “o” tem som de “u”, o “e” tem som de “i”, eles escrevem o “i” no lugar do “e”, o “u” no lugar do “o”, por causa da questão dos sons determinados. E as sílabas complexas, eles cometem muitas falhas, eles não conseguem assimilar direito.

Após a análise dos relatos das alfabetizadoras, constatamos que as reflexões das professoras, evidenciam o distanciamento entre as práticas de escrita realizadas dentro da escola e os usos sociais da escrita na comunidade. As interlocutoras da pesquisa expressam, em suas falas, uma grande ênfase nos usos

escolares da escrita, realçando aspectos mecânicos do processo de aquisição da língua escrita.

Rosa revela situações desenvolvidas em sala, explicitando ações metodológicas diferenciadas para os alunos que “sabem” e para os que “não sabem” ler e escrever. A professora evidencia, ainda, compreender a importância da relação que estabelece com a família dos alunos, solicitando auxílio aos pais na tarefa de alfabetizar. Fica implícito na fala de Rosa que aqueles alunos cujos pais não auxiliam no processo de alfabetização não avançam na aprendizagem da leitura e da escrita. Diante do exposto, vale lembrar que muitos dos pais das crianças da escola pública não tem, de fato, condições para orientar as atividades escolares de seus filhos.

A interlocutora Dália ao fazer referências aos usos da escrita explicita que para o aluno aprender a escrever, é necessário que saiba qual a finalidade da escrita. Parece-nos uma afirmação pertinente, considerando que a escrita tem diferentes finalidades e que deve ser desenvolvida como prática social. No entanto, por um lado, a professora realça, da mesma forma que Rosa, aspectos ligados a codificação/decodificação sem fazer referência aos usos que seus alunos fazem da escrita no cotidiano. Por outro lado, a fala da professora confirma a necessidade de considerar a escrita com um bem sociocultural e não como mero artefato escolar de aprendizagem, preso ao caráter instrumental do escrever.

A proposição é buscar, no processo de ensinar/aprender, consolidar a relação entre a escrita e sua utilização no cotidiano. As observações das atividades propostas por Dália, no contexto do trabalho de alfabetização de crianças, não revelam uma relação estreita entre a escrita escolar e os usos cotidianos desse artefato cultural.

A partir dos dados coletados constatamos que a grande preocupação das professoras volta-se para a aquisição da escrita ortográfica, embora façam alusão às diferentes finalidades da escrita. A colaboradora Mari, por exemplo, analisando os usos da escrita na sala de aula, afirma que alguns de seus alunos compreendem as funções da escrita, entretanto, o que transparece é que seus alunos preocupam-se efetivamente com os aspectos ortográficos do ler e do escrever. Assim, não explicita a compreensão que os alunos têm acerca da escrita, bem como não aponta situações do cotidiano em que fazem uso desse bem cultural. Parece confundir

concepção de escrita como prática social e funcionamento da escrita, enquanto representação gráfica.

Do mesmo modo que Rosa, Eli encaminha suas reflexões para a questão sonora das letras. Neste âmbito, afirma que os alunos confundem os sons das vogais /o/ e /e/, sobretudo no estudo das sílabas complexas, cometendo, em sua compreensão, muitas falhas. A situação apontada por Eli, na verdade, não corresponde a erros, mas, segundo Bortoni-Ricardo (2004), está relacionada às questões de variação lingüística no português brasileiro, no qual as vogais /e/ e /o/ quando surgem em sílabas átonas, antes ou depois da sílaba tônica são pronunciadas com o som de /i/ e /u/. Nesse sentido, a escrita das crianças em alfabetização tem marcas de sua variação lingüística. Nesta acepção, a escrita produzida pelos alunos de classes de alfabetização é geralmente considerada erro de português, sobretudo por trazerem marcas de uma linguagem sustentada pela oralidade, cuja riqueza a escola não considera. Ao refletir sobre essas questões, Bortoni-Ricardo (2005), considera que a instituição escolar exerce uma força corretiva e unificadora da língua.

Embora as alfabetizadoras explicitem uma percepção instrumental acerca dos usos que as crianças fazem da escrita no cotidiano escolar, os relatos manifestaram outros aspectos importantes nesse contexto que, também, merecem ser evidenciados no processo de alfabetização e representam avanços na construção do pensamento da professora alfabetizadora, no que concerne à concepção do processo de alfabetização.

Observamos que a escola não considera os usos que a escrita assume fora dos muros da instituição escolar, não contempla os gêneros textuais utilizados nos outros domínios sociais enquanto situações comunicativas vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano extra-escolar. A escola não privilegia os recursos comunicativos utilizados pelos alunos a partir de suas realidades, negando um conhecimento construído por eles, juntamente com seus pares, acerca do funcionamento e da utilização da língua materna, desconsiderando, neste sentido, a variação lingüística e a oralidade enquanto aspectos importantes para a organização de um pensamento elaborado acerca da língua padrão.

A escola tende, pois, a didatizar a aprendizagem da língua materna, desconsiderando aspectos necessários à construção das habilidades de leitura e escrita, remetendo esses bens culturais a padrões demarcados pela língua

dominante como a forma correta e única de se comunicar, desprezando as outras formas de expressão. Aliada a este fator, a escola tende a desenvolver nesse processo de aquisição da língua escrita uma padronização de conhecimentos, situando a instituição escolar como *lócus* responsável pelo acesso aos usos da língua materna de forma correta, invalidando as demais situações nas quais a escrita é utilizada. Comporta registrar que, através da observação, percebemos que os alunos vivenciam diferentes situações acerca dos usos da escrita: uma situação mais formal de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura, realizado na escola; e, outra desenvolvida fora do âmbito escolar, imprimindo sentidos e significados diferenciados na utilização da escrita, aspecto este que permite o desenvolvimento de fala e de escrita espontânea, a partir do uso social em que esta é assumida.

3.4 – Eixo 4 – Alfabetizar letrando

Com o desenvolvimento das sociedades letradas, há uma preocupação acerca do ensino e da aprendizagem do código escrito, tendo em vista que, para atender as demandas sociais vigentes, não basta somente a aquisição das habilidades técnicas de leitura e de escrita, mas é preciso saber como utilizá-las enquanto produtos culturais importantes nas diferentes situações de vida. Diante dessa realidade o processo de alfabetização deve ser desenvolvido na perspectiva do letramento, tendo como foco a necessidade de ressignificar o aprendizado da leitura e da escrita a partir dos usos dos diferentes gêneros textuais a que os sujeitos estão expostos nos diversos ambientes alfabetizadores do cotidiano de suas vidas.

A escola tem, portanto, um papel social importante neste sentido, pois como agência responsável pela transmissão dos conhecimentos, produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, deve ser promotora de processos de letramento, ampliando as possibilidades dos sujeitos na utilização das diversas tipologias textuais, bem como evidenciando as diferentes ações comunicativas implicadas nos usos da escrita. A partir do exposto, discutiremos o significado do alfabetizar letrando na ótica das interlocutoras da pesquisa, revelando as práticas de letramento observadas na escola e suportes de leitura e escrita utilizados na alfabetização das crianças.

3.4.1 O que significa alfabetizar letrando

As discussões empreendidas explicitam o caráter multifacetado da alfabetização e do letramento, caracterizando-os enquanto termos de natureza distinta, porém indissociáveis. Nesse sentido, reiteramos a compreensão acerca da especificidade de cada termo no desenvolvimento da prática pedagógica alfabetizadora, postulando que o processo de alfabetização ocorra na perspectiva do letramento, para atender as demandas sociais em que não basta aprender ler e escrever, mas faz-se necessário utilizar, de maneira competente, a leitura e a escrita, compreendendo a função de ambas nos contextos sociais. Desse modo, considerando as múltiplas facetas da alfabetização e do letramento e a importância de uma ação pedagógica que garanta o desenvolvimento desses processos na aquisição e apropriação da língua escrita, questionamos: que concepção têm as professoras sobre alfabetizar letrando? Tomando como norte este questionamento, discutiremos as concepções das alfabetizadoras acerca do alfabetizar letrando. A esse respeito os relatos evidenciam:

ROSA – Alfabetizar letrando é o melhor método, até porque eu já vinha trabalhando sem saber o que era alfabetizar e o que era letrar. Partir do que já tem para o que se quer chegar, sem saber que isso fazia parte, sem saber o que era em si o letramento. É o melhor método para se trabalhar a questão da leitura, principalmente na alfabetização que é a parte principal.

DÁLIA - Alfabetizar letrando. Eu acho que é assim, Georgyanna, como eu te falei né, trabalhar pequenos textos, contar histórias. É, é, trabalhar também o que eles, o que eles já trazem de casa, o conhecimento deles. Por exemplo, assim se chegar um aluno, tia eu vi na televisão algo assim que chamou a atenção dele, aí eu acho que a gente já deve trabalhar essa questão daquilo que ele viu né, o que ele entendeu por aquilo, né e é só ampliar o conhecimento.

MARI - O negócio é a gente saber, saber ensinar assim sei lá, repassar, porque nós é que estamos lá pra orientar não é verdade e eles estão lá e a gente tá lá também pra aprender junto com eles, mas a minha visão assim com o letramento é muito boa porque ela vai mais além do que o ler e escrever, ela já vai fazer é o uso dessas coisas, o uso da leitura, o uso da escrita, o uso da linguagem.

ELI - Alfabetizar letrando. É o desenvolvimento dessa capacidade do intelecto do aluno de ler o texto e compreender o que ele tá lendo e aplicar né, diante de técnicas orais, técnicas escritas e até mesmo no seu dia-a-dia.

O relato de Rosa explicita o aspecto indissociável dos termos alfabetizar e letrar quando afirma o trabalho deve ser desenvolvido nessa perspectiva, mesmo sem saber distinguir, na ação pedagógica, o que é alfabetizar e o que é letrar. A alfabetizadora confunde em seu relato o letramento com método de alfabetização. Explicitamos, nesse sentido, uma preocupação voltada para a busca de um método adequado para alfabetizar que, com base nos discursos oficiais. Soares (2005), afirma que ainda estamos em busca de um método de alfabetização para não desenvolvermos uma prática alfabetizadora espontaneísta, apoiada na compreensão ingênua de que possibilitar o contato da criança com material escrito seja o suficiente para alfabetizá-la.

Em pesquisa realizada acerca da alfabetização no Brasil, Soares (1989) destaca a predominância de interesse por questões metodológicas do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos anos 50 e 60, chegando a um decréscimo nos anos 70 e 80. Com o advento da teoria psicogenética, fator que refletiu a mudança de paradigma conceitual da alfabetização, modificando o termo método para proposta didática em alfabetização, ocorre a rejeição dos métodos tradicionais (analítico e sintético) na aquisição da leitura e da escrita. Nesse sentido, explicitamos que a compreensão de Rosa acerca do alfabetizar letrando está sustentada na busca de um método alternativo para o ensino da leitura e da escrita, sem considerar a proposta teórica das concepções contemporâneas da alfabetização e do letramento, em face da natureza e da especificidade inerente a esses termos.

Para Dália, alfabetizar letrando corresponde ao mero trabalho com textos, contagem de histórias, bem como ao trabalho desenvolvido a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, de modo a ampliá-los. O relato da professora revela aspectos pertinentes quanto às múltiplas facetas do letramento apontadas por Soares (2003). A imersão das crianças na cultura escrita, mediante a utilização de diferentes gêneros textuais no processo de alfabetização, em face da ampliação dos estudos sobre o tema, tem contribuído para que as alfabetizadoras ampliem suas concepções acerca da alfabetização. No entanto, o trabalho com textos por si só não garante a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Devemos considerar os usos sociais dos gêneros textuais utilizados em sala, a fim de garantir que a alfabetização seja desenvolvida num contexto de práticas sociais de leitura e escrita.

Segundo Mari, alfabetizar letrando, na perspectiva do uso social da leitura e da escrita, transcende o caráter mecânico de aprender ler e escrever. Evidencia o desafio imposto à ação docente no desenvolvimento de uma prática que corresponda ao ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, tendo em vista seus usos e funções sociais, compreendendo o professor como um mediador mais experiente, ao mesmo tempo em que se coloca junto aos alunos na perspectiva da aprendizagem. Mari expressa uma compreensão bastante pertinente sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, ao revelar que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas como práticas sociais.

O grande destaque do relato de Mari é em relação ao desafio de alfabetizar letrando, ao deixar transparecer que compreende que uma ação pedagógica desenvolvida nessa perspectiva exige uma reformulação nos modos de ensinar, envolvendo a reflexão sobre as concepções contemporâneas de alfabetização e de letramento, de modo a favorecer o rompimento com um fazer docente bastante focado em métodos tradicionais, destituindo a função social que a leitura e a escrita desempenha nos diferentes contextos sociais.

Alfabetizar letrando para Eli corresponde ao desenvolvimento das capacidades de leitura e de interpretação de textos, visando à produção oral e escrita, podendo ser aplicada em situações do dia-a-dia. Nesse sentido, consideramos que a compreensão de Eli apresenta características de uma alfabetização desenvolvida na perspectiva do modelo autônomo de letramento, que se caracteriza pela autonomia da escrita como um produto completo em si mesmo, conforme postula Kleiman (1995), ao evidenciar o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma neutra como se a utilização do ler e escrever nos contextos sociais ocorresse somente de maneira esporádica, desconsiderando o uso e a função da escrita nos diferentes domínios sociais, de modo que a escola é apenas uma das agências de letramento.

O desafio de alfabetizar letrando perpassa, essencialmente, pela concepção da proposta de alfabetização e de letramento, considerando a dimensão social desses termos, a fim de que o fazer docente seja ressignificado mediante o desenvolvimento de ações que possibilitem a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita como práticas sociais, tendo como ponto de partida e de chegada o trabalho com os diferentes gêneros textuais situados nos mais variados suportes de leitura e de escrita em substituição às tradicionais cartilhas de alfabetização.

3.4.2 Práticas de letramento na escola

Nas sociedades grafocêntricas, a escola é a instituição responsável por promover o acesso à cultura letrada, a partir do ensino sistemático das habilidades de leitura e escrita. De modo geral, a aquisição dessas habilidades tem sido desenvolvidas de forma mecânica, desconsiderando os usos e funções que a escrita assume no contexto social. Apenas o domínio da escrita alfabética/ortográfica não corresponde às demandas sociais as quais exigem o uso competente das habilidades da leitura e da escrita, ou seja, urge compreender que ler e escrever são práticas culturais e exercem funções específicas notadamente desenvolvidas a partir da situação comunicativa. Alfabetizar somente não basta, é necessário que a alfabetização seja desenvolvida na perspectiva do letramento. No entanto, que práticas de letramento são desenvolvidas na escola?

Conforme Lopes (2004), as práticas de letramento referem-se aos comportamentos adotados pelos grupos sociais na utilização da língua escrita. Nesse sentido, a escola como uma das agências promotoras do letramento tem uma forma culturalmente instituída quanto aos usos da escrita, dado o seu caráter formal de transmissão de conhecimentos. A sistemática de organização da escola encontra-se determinada para a unificação da língua materna, de modo a difundir a norma padrão como recurso comunicativo dominante. Dessa forma, a escola não tem desenvolvido o processo de alfabetização com base nas práticas sociais da leitura e da escrita, uma vez que tem preparando o sujeito para ler e escrever somente após ter adquirido o código alfabético e ortográfico, sem atentar para as finalidades sociais da leitura e da escrita como produtos culturais presentes nos diversos domínios sociais onde o aluno está situado.

As práticas de letramento da escola são, portanto, práticas específicas de uma instituição que tem por objetivo transmitir o legado cultural dominante como padrão a ser seguido, devido ao caráter “teleológico” do sistema escolar, conforme afirma Soares (2004). Nesse sentido, a escola desenvolve algumas habilidades de utilização da escrita que, geralmente, não corresponde às necessidades exigidas fora da escola. Conforme Kleiman (1995), tais práticas estão sustentadas pelo modelo autônomo de letramento cuja concepção está associada ao progresso, estabelecendo uma divisa entre letrados e não-letrados.

As observações realizadas no contexto empírico da pesquisa revelam que as práticas de letramento desenvolvidas na escola realçam as características do letramento na dimensão individual, considerando apenas a aquisição da técnica do ler e escrever. Embora utilizando diferentes gêneros textuais, o professor ainda desenvolve sua ação docente sustentada na aquisição da leitura e da escrita a partir de exercícios mecânicos e repetitivos, reforçando o estudo e a memorização de famílias silábicas.

Observamos, na rotina da escola, o desenvolvimento de práticas de letramento na realização de eventos culturais, através dos quais o trabalho com os diferentes gêneros textuais é evidenciado de forma bastante acentuada. A realização dessas práticas, contudo, obedece aos critérios de formatação que a escola imprime aos usos da escrita, particularmente da aprendizagem da escrita em si, enquanto finalidade precípua da escola. Registramos uma situação comunicativa no convite da Festa Junina da escola, em que, mesmo se tratando de uma “festa caipira”, lembrando que a variação lingüística de base rural permite a escrita exatamente manifestada como se fala, o cartaz foi elaborado obedecendo aos critérios da norma padrão, como ilustrado na foto 18:

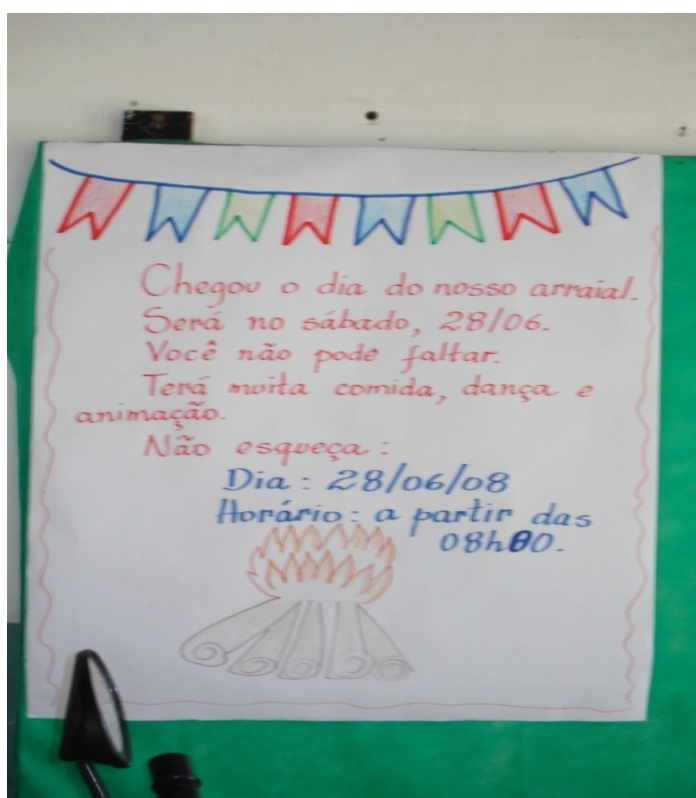


Foto 18: Convite para a Festa Junina da escola
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Não resta dúvida que a escrita está presente na escola. Podemos afirmar que a instituição escolar utiliza a escrita com diferentes finalidades. No contexto da sala de aula, entretanto, o espaço da escrita fica reduzido à dimensão instrumental. Os gêneros textuais trabalhados na aula devem ser cuidadosamente selecionados, a fim de que não percam o sentido da ação comunicativa que desejam expressar. A foto 19 registra o uso da música como gênero textual, no processo de alfabetização. A esse respeito, a observação realizada revela o equívoco, por Soares (2000), ao se escolher uma música para que os alunos somente leiam como se fosse um poema, dissociada da melodia que é o elemento que imprime vida, sentido e significado às palavras ditas. Neste caso, a música foi utilizada como texto sem exploração dos aspectos referentes à musicalidade, visto que o texto serviu como pretexto para o estudo do tema animais. O trabalho com a letra de música, por exemplo, deve ser pensado associando letra e melodia, na perspectiva de fidelidade à ação comunicativa inerente ao gênero textual.



Foto 19: Cartaz confeccionado para a Feira Cultural da escola
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na observação desenvolvida na escola registramos práticas de letramento desenvolvidas em decorrência da Feira Cultural focalizando a temática estudada (Animais). Observamos que todas as produções textuais implementadas na aula retrataram a escrita com a finalidade de informar, de expressar os conteúdos estudados em sala de aula em forma de produções textuais, livros confeccionados com gravuras, utilizando, de certo modo, materiais de leitura que circulam na sociedade. Constatamos, no entanto, que as práticas de produção dos textos atendiam somente aquela situação escolar, encerrando o sentido da escrita assim que a atividade fosse concluída. Para ilustrar a situação descrita, apresentamos, através da foto 20, o livro confeccionado pelos alunos como atividade escolar:



Foto 20: Amostra de livros confeccionados pelos alunos do 1º ano
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Constatamos, por um lado, que as práticas de letramento na escola, sobretudo na alfabetização, são desenvolvidas tomando como base a escrita enquanto objeto e não como prática social, cuja finalidade é decorrente da necessidade expressa pelos diferentes contextos sociais. Por outro lado,

percebemos que a escola está se inserindo nas reflexões sobre letramento e tem tentado implementar práticas de escrita considerando seus usos e funções sociais.

3.4.3 Suportes de leitura e escrita utilizados na alfabetização

As discussões empreendidas neste eixo de análise suscitam a proposta da alfabetização desenvolvida na perspectiva do letramento, revelando o significado dessa proposta didática na ressignificação do fazer docente alfabetizador. Nesse sentido, as discussões engendradas apontam para a concepção do alfabetizar letrando, das práticas de letramento desenvolvidas na escola e dos suportes de leitura e escrita utilizados nesse processo, como indicadores de análises pertinentes a essa reflexão.

Considerando os dados produzidos na pesquisa, reiteramos que os suportes de leitura e escrita utilizados no processo de alfabetização refletem a concepção das alfabetizadoras sobre a proposta didática desenvolvida na escola. Observamos, nesse sentido, a compreensão do alfabetizar letrando enquanto método de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvido a partir do estudo de textos.

Com base nessas afirmações, analisamos os gêneros textuais utilizados nesse processo, de modo a caracterizarmos os suportes textuais em que esses gêneros estão situados. O nosso olhar investigativo nos encaminha para mais uma constatação: a prática alfabetizadora oscila entre o modelo tradicional de ensino da escrita e a ótica de uma alfabetização na perspectiva do letramento, orientando-se na premissa de que se deve alfabetizar letrando. Ratificamos que a prática alfabetizadora emerge sustentada pelos antigos métodos de alfabetização e por seus pressupostos. Tal constatação é evidenciada pela análise do material didático utilizado e pelas atividades propostas aos alunos no ensino da leitura e da escrita.

Em observações realizadas nas salas de aula registramos a utilização de diversos suportes de leitura e escrita no processo de alfabetização, tais como a utilização de cartazes, livros paradidáticos, caligrafia, atividades mimeografadas, bem como o uso do caderno dos alunos para a realização das tarefas escolares. Observamos, ainda, o trabalho desenvolvido com os nomes dos alunos. Na maioria

das salas de aula, as professoras confeccionaram cartazes para serem afixados na parede, a fim de que os alunos obtivessem uma melhor visualização nas tarefas propostas com base nesse suporte textual. A foto 21 ilustra um dos cartazes contendo os nomes dos alunos.



Foto 21: Cartaz com nomes dos alunos do 1ºano A
Fonte: Arquivo da pesquisadora

A exploração do nome da criança, a exploração de diferentes gêneros textuais manifestando os diversificados usos da escrita consolida as práticas escritoras vivenciadas na escola como práticas socioculturais dando sentido ao ler e ao escrever na sala de aula.

Conforme dados produzidos no cotidiano da escola, observamos que a prática alfabetizadora é desenvolvida a partir da utilização de textos diversificados, tais como: parlendas, adivinhas, rimas, dentre outros gêneros. Na sala de Eli,

registramos que a professora sempre trabalhava um texto nas atividades propostas aos alunos, conforme o conteúdo a ser estudado. Em uma das aulas observadas Eli utilizou um texto de Ruth Rocha, conforme ilustração a seguir:

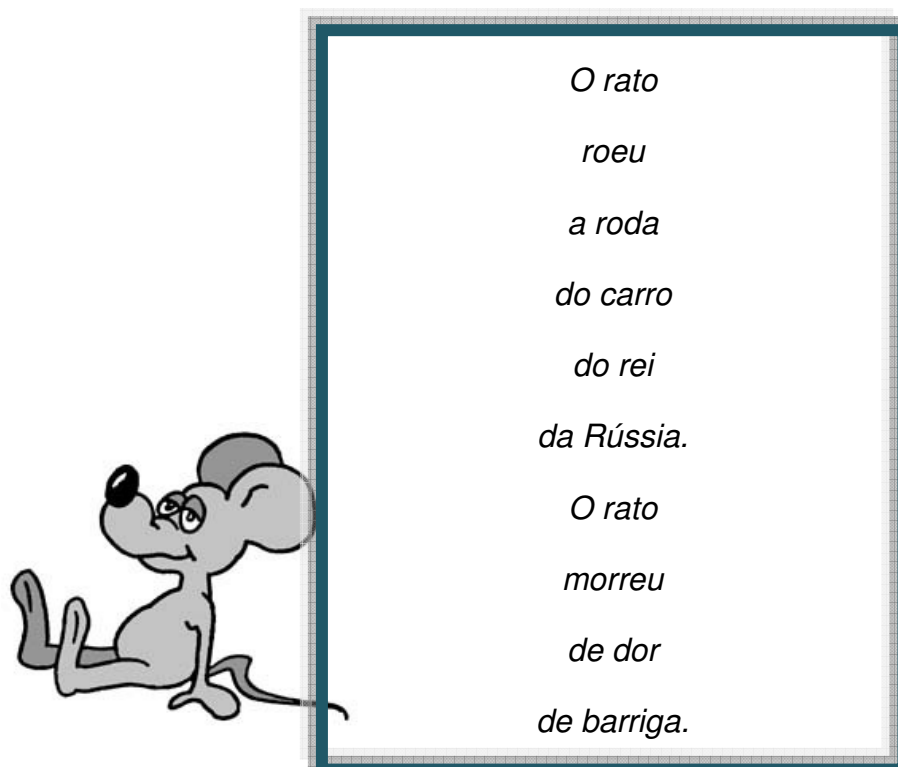


Figura 11: Texto "O rato"
Fonte: Arquivo da pesquisadora

O texto utilizado pela professora enfatizou o conteúdo ministrado, cuja temática foi o uso do r (inicial, brando e dobrado). Dessa forma, o texto escolhido é composto por palavras que apresentam as diferentes situações de uso do r, na perspectiva proposta pela professora que utilizou o texto como recurso de visualização de palavras conforme o estudo realizado.

A forma como o texto foi trabalhado não proporcionou aos alunos a reflexão acerca do uso do r nas diferentes situações, notadamente pelas atividades que foram propostas aos alunos, que consistiam na separação de sílabas de palavras com r dobrado e na identificação, no texto estudado, de palavras com r brando e r dobrado a serem transcritas no caderno do aluno.

Dentre as colaboradoras da pesquisa, Eli foi a professora que mais evidenciou um trabalho desenvolvido na aquisição do sistema ortográfico. Reiteramos que o ensino da ortografia foi sempre colocado pela professora como

conteúdo programático, sendo, pois, trabalhado numa perspectiva instrumental, considerando que a aprendizagem da ortografia ocorre pela exposição repetida de palavras.

Registramos, também, a utilização de outros suportes de leitura, tais como os livros de literatura infantil que, geralmente eram lidos em sala de aula ou na biblioteca. Em uma das aulas observadas na sala de Dália, registramos a leitura do conto Os Três Porquinhos. O livro infantil foi levado para a sala por um aluno que solicitou a leitura da história pela professora.

Observamos, com base na situação apresentada, que os alunos têm contato com diferentes suportes textuais e manifestam interesse pela leitura, sobretudo pelos contos infantis. O que ocorre é que, no interior da escola, as atividades desenvolvidas encaminham os objetivos da leitura e da escrita para o aprendizado de conteúdos escolares, deixando de lado os atos espontâneos de ler e escrever tão utilizados pelos alunos.

Explicitamos, todavia, que o suporte de leitura e escrita mais utilizado na alfabetização ainda é o livro didático. Não constitui objetivo específico de nossa pesquisa uma análise minuciosa acerca desse referencial didático, no entanto, discutiremos alguns aspectos, considerando a realidade do contexto empírico investigado. Segundo Rojo e Zuñiga (2005), o livro didático é um dos elementos básicos na organização do trabalho docente. Nessa perspectiva, as professoras Rosa e Dália organizaram um livro didático de Português, em virtude da não disponibilidade de livros didáticos na escola para serem distribuídos aos alunos, conforme o ano em que estão estudando. O livro organizado obedece à seguinte organização:

sumário	
Língua Portuguesa	9
Conhecendo as vogais	10
Vogal a	10
Vogal i	11
Vogal e	12
Vogal u	13
Vogal o	14
Revisando as vogais	15
Que sinal bonitinho! (-)	17
As vogais dão as mãos	18
Apresentação das palavras-chaves	19
papai	19
mamãe	22
vovó	24
dado	26
nenê	29
rato	32
sapo	35
tatu	37
bolo	40
lata	43
caju	46
gato	49
jaca	52
foca	54
azeitona	57
xícara	60
hipopótamo	63
queijo	65
Alfabeto	68
Continuação da apresentação das palavras-chaves	70
cebola	70
gelo	73
arara	76
carro	79
galinha	83
anta	86
bombom	89
aquarela	92
coelho	95
rosa	100
pássaro	104
girassol	109
taça	114
mamão	117
foguete	121
chinelos	126
circo	130
cesta	133
cartaz	136
bicicleta	140
cravo	144
Os vários sons do x	148
Revisando o que foi estudado	151

Figura 12: Sumário do livro didático

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Explicitamos, com base no sumário destacado, que a sistemática adotada para a montagem desse suporte foi a possibilidade do desenvolvimento de exercícios de codificação/decodificação do sistema alfabético. O livro segue o método sintético, com ênfase na silabação, isto é, a ordem de apresentação dos conteúdos tem por seqüência o estudo das vogais, seguidas dos ditongos e depois da apresentação das palavras-chaves formadas pelas sílabas simples. O livro traz seqüência de dificuldades ortográficas ou de sílabas complexas, os dígrafos e o estudo dos vários sons da consoante x.

Conforme Carvalho (2005), o método silábico distancia-se da proposta de alfabetização na perspectiva do letramento, uma vez que concebe a aprendizagem da leitura somente após a aprendizagem da escrita, ao tempo que enfatiza a excessiva memorização de sílabas para a formação de palavras. Situamos abaixo,

através da foto 22, uma ilustração de atividades dessa natureza registrada nos cadernos dos alunos:




Foto 22: Atividade de leitura proposta no caderno do aluno
Fonte: Arquivo da pesquisadora

A atividade proposta é de leitura das vogais e de consoantes maiúsculas e minúsculas, seguidas das famílias silábicas das respectivas consoantes, a fim de que os alunos memorizem os “pedacinhos” que formarão palavras ao serem organizadas com outros “pedacinhos”. Outra característica do livro adotado diz respeito à organização textual apresentada na matéria. A partir das análises empreendidas nesta parte do estudo reconhecemos que há muito a ser feito para que a escola valorize as práticas de letramento, conjugando-as ao processo de alfabetização. Para que isso ocorra compreendemos ser necessário transformar a escola em uma comunidade de aprendizagem, de trocas de experiências e de formação do professor.

7. Leia o texto.

O chinelo de Chico

Chico usa chapéu, chinelo e calção azul de chita. Ele sai com seu cachorro para a chácara do tio Zé. No caminho de volta, a chuva cai e Chico corre. Numa poça de lama, Chico deixa o chinelo.



8. Complete de acordo com o texto.

Chico usa _____, _____ e calção azul de _____.

Ele sai com seu _____ para a _____ do tio Zé.

9. Responda de acordo com o texto.

a) Qual o nome do texto?

b) O que Chico usa?

c) Para onde foi Chico?

d) Onde Chico deixa o chinelo?

128

Figura 12: Texto “O chinelo de Chico”
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Observamos, neste exemplo, a pouca motivação oferecida aos alunos para a leitura desse texto, sobretudo em razão dos exercícios propostos, os quais não evidenciam nenhuma ação significativa de reflexão sobre o que se lê ou escreve. O texto não explora as funções sociais da escrita e está organizado apenas para garantir a repetição do dígrafo *ch*, notadamente expresso em várias das palavras apresentadas.

Reiteramos, portanto a predominância do método silábico na prática pedagógica alfabetizadora, cuja concepção teórica norteia o fazer docente, mas que, em se tratando de uma proposta didática de alfabetização na perspectiva do letramento urge a necessidade do desenvolvimento de novas metodologias que garantam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita como práticas sociais.



- **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas.
Edgar Morin*

O desenvolvimento do estudo sobre o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, no contexto da escola pública, de modo particular, na Unidade Integrada Municipal José Castro, foi para nós uma experiência bastante enriquecedora. Primeiro, pela ampliação dos conhecimentos em torno da especificidade dos termos alfabetização e letramento. E, de modo singular, pelos estudos relacionados às potencialidades de se alfabetizar/letrando. Segundo, pelas reflexões suscitadas em torno dos aspectos teórico-metodológicos que fundamentam o fazer docente alfabetizador. E, terceiro, por postularmos, através deste estudo, contribuir com as reflexões sobre a temática, evidenciando que a concepção de alfabetização tem sido reconstruída no âmbito da escola.

Pensar os caminhos percorridos na produção deste trabalho, nos remete a considerarmos as condições em que se efetivam as práticas de alfabetização no contexto da escola pública. Desse modo, é pertinente ressaltar que a opção pela etnografia na tessitura da investigação realizada, fundamenta-se no fato de essa modalidade de pesquisa possibilitar um contato direto com o campo pesquisado, bem como com os atores envolvidos.

Comporta realçar que o desenvolvimento de um estudo de natureza etnográfica proporcionou um novo olhar acerca dos lugares visitados e das pessoas com as quais convivemos durante a permanência no universo sociocultural delimitado. Esse novo olhar nos revela as potencialidades da escola como contexto de letramento, das alfabetizadoras como produtoras de saberes e dos alunos como sujeitos (no sentido freiriano) que, de forma dialógica, mantém diferentes relações com a escrita no cotidiano de suas vidas.

Empreender uma pesquisa etnográfica, portanto, nos possibilitou o desafio de ver o não exposto e ouvir o não dito, de modo que, enquanto pesquisadora pudéssemos desenvolver habilidades para captar as diferentes maneiras como as pessoas da comunidade, as professoras e os alunos manifestam o que sentem, o que pensam e o que fica subentendido, através dos olhares, das falas nos gestos, por exemplo.

Como principal via de captação desses aspectos encontramos na observação participante o caminho que nos possibilitou adentrar em mundos conhecidos e, ao mesmo tempo desconhecidos, tornando um paradoxo nossa permanência no ambiente escolar, pois ao mesmo tempo em que nos sentíamos acolhidas em um ambiente familiar, tínhamos que fundamentar nosso olhar, nesse mesmo contexto, a partir de outro ângulo, alicerçado no estranhamento de uma realidade tão peculiar às experiências outrora vivenciadas. Esse foi nosso maior desafio.

E, nesse misto de “forasteira” e “conterrânea” da escola, fomos situando o objeto de estudo da pesquisa no sentido de caracterizar as práticas de letramento no processo de alfabetização de crianças. O desenvolvimento da investigação nos impulsionou à compreensão dos fios tecidos no interior da sala de aula, no processo de alfabetização, revelando que a escrita escolar pode e deve aproximar-se dos usos e funções sociais da escrita. O estudo revela que, no cotidiano da sala de aula, a prática pedagógica alfabetizadora pode ser tecida tendo como foco os processos de letramento, ou seja, no ensino da escrita é possível considerar as possibilidades de formação de leitores e escritores proficientes.

Acompanhar o trabalho docente desenvolvido na sala de aula, enquanto pesquisadora nos proporcionou o acesso a dados e informações significativas e importantes para descrevermos as rotinas do processo de aquisição da linguagem escrita, ao tempo que nos permitiu refletir sobre a prática pedagógica no processo de alfabetização, tomando como base as observações desenvolvidas no contexto escolar, bem como no universo sociocultural da pesquisa.

A pesquisa nos mostra que a leitura e a escrita são práticas permanentes no cotidiano dos interlocutores do estudo, assim como no contexto sociocultural no qual estão inseridos. A leitura e a escrita são utilizadas cotidianamente com diferentes finalidades e através de diferentes portadores de textos. A partir dos usos cotidianos desse objeto cultural, as crianças vão compreendendo o que é a escrita, o

que representa e como representa. Podemos afirmar que a criança ao ingressar na escola já possui amplo conhecimento da escrita como objeto sociocultural. Esse dado indica que a prática escolar de alfabetização deve transcender à visão mecanicista do processo de alfabetização, agregando, no fazer docentes, as práticas sociais de utilização da língua escrita.

Podemos afirmar, também, que o uso meramente escolar da escrita, através de atividades mecânicas e repetitivas, ao invés de desenvolver o interesse pela leitura e pela escrita pode comprometer a formação do leitor/escritor. A aquisição da leitura e da escrita, nesta perspectiva, deve produzir-se como prática social exercida a partir dos usos do ler e do escrever nas diferentes situações, explorando a escrita como fonte de conhecimento, de entretenimento, informação, de auxílio à memória, entre outras. Ademais, os dados e informações produzidos a partir do estudo revelam que:

- a) O desenvolvimento de uma prática pedagógica alfabetizadora competente deve fundamentar-se na construção de saberes teóricos e práticos, constituídos pelas diferentes perspectivas (lingüística, psicolingüística, sociolingüística, dentre outras) em torno dos processos de aquisição da língua oral e escrita. Assim, as ações desenvolvidas na formação inicial, devem possibilitar a compreensão do caráter complexo e multifacetado do processo de alfabetização;
- b) O fazer docente deve ser o ponto de partida e de chegada das ações de formação continuada, considerando tanto as necessidades formativas dos alfabetizadores, quanto a escola como *lócus* dos processos formativos, visando a ressignificação da prática pedagógica, de modo específico, da prática alfabetizadora, considerando, também, os saberes da experiência;
- c) A escola, na condição de instituição promotora de letramento deve desencadear ações significativas de usos sociais da escrita com base no estudo dos diferentes gêneros textuais presentes nos diversos domínios da sociedade, a fim de que os alunos compreendam o sentido e o significado das múltiplas formas de se comunicar. Implica compreender a necessidade de valorização da diversidade lingüística dos alunos.
- d) O desenvolvimento da alfabetização, na perspectiva do letramento, é um desafio posto à prática pedagógica alfabetizadora, visto que pressupõe refletir sobre o processo complexo e multifacetado que constitui os termos alfabetizar

e letrar, considerando o caráter excludente do ensino da língua materna. Devemos destacar que letramento não se configura como método alternativo na aquisição dos processos de ler e de escrever, mas como prática que desenvolve, de forma articulada, a aquisição do sistema alfabético e ortográfico e os usos da leitura e da escrita nas práticas sociais;

A partir do exposto, registramos aspectos marcantes observados nas ações escolares, nas práticas alfabetizadoras, focalizando os processos formativos das colaboradoras da pesquisa, suas concepções e práticas no processo de alfabetização, registrando, assim, os desafios encontrados para alfabetizar/ letrando.

As discussões empreendidas neste estudo remetem-nos à compreensão dos aspectos teórico-metodológicos desenvolvidos ao longo do trabalho, de modo que, as constatações evidenciadas com base nos dados obtidos, constituem respostas às questões norteadoras da pesquisa, no intuito de uma melhor compreensão da prática pedagógica alfabetizadora, na perspectiva do letramento. Nesse sentido, evidenciamos as seguintes constatações:

- a) A descrição do perfil profissional das alfabetizadoras revela professoras experientes no ensino da leitura e da escrita. As professoras desenvolvem práticas diversificadas no trabalho docente, e apresentam trajetórias de formação que se revelam incipientes no que concerne aos conhecimentos específicos à prática alfabetizadora, evidenciando lacunas decorrentes dos processos formativos de âmbito inicial e continuado;
- b) A prática pedagógica desenvolvida no processo de alfabetização de crianças, no contexto escolar, caracteriza-se por uma prática tradicional de ensino, de modo que, a alfabetização realizada no âmbito da escola investigada encontra-se pautada no modelo tradicional de aquisição do ler e do escrever, notadamente pela prática que se orienta por métodos mecanicistas de alfabetização, de modo específico, no método silábico. Tal constatação é evidenciada tomando como parâmetro as ações efetivadas no interior da sala de aula, no tratamento didático do ensino da leitura e da escrita proposto, especialmente, no que concerne ao uso do livro didático que enfatiza a memorização de sílabas, objetivando a aprendizagem do código escrito.
- c) Embora a escrita exerça presença constante nos diferentes espaços da instituição escolar, os usos e funções desse bem cultural, no processo de alfabetização, realçam, com grande ênfase, os aspectos mecânicos do

processo de aquisição da escrita, sobretudo no interior da sala de aula. As atividades desenvolvidas evidenciam a utilização da escrita com finalidades meramente instrumentais, pautadas em tarefas que exercitem a cópia em detrimento de atividades que favoreçam a escrita espontânea dos alunos.

- d) A escola, geralmente, não considera a escrita utilizada fora do contexto institucional, negando as diferentes manifestações da língua escrita que permeiam o cotidiano da comunidade, a partir das diversas finalidades que marcam a presença e a utilização da escrita nas práticas sociais. Neste sentido, a prática pedagógica alfabetizadora não contempla, de maneira aprofundada, o processo de letramento de crianças, no âmbito da escola, tendo em vista que as práticas exercidas na alfabetização pouco têm evidenciado o processo de alfabetizar, letrando. As práticas de letramento desenvolvidas na escola pautam-se, de modo específico, no modelo autônomo de letramento, cujas proposições demarcam a compreensão técnica da escrita, desenvolvida de maneira instrumental, descontextualizada dos usos cotidianos desse objeto sociocultural com os quais os alunos estão familiarizados nas diferentes situações vivenciadas fora do contexto escolar.
- e) A escrita, como artefato sociocultural, tem presença marcante na comunidade pesquisada, assumindo funções diversificadas dependendo do contexto em que é utilizada, seja para informar, registrar, entreter, dentre outras finalidades, constituindo-se um bem social no cotidiano do bairro Ponte. Registramos, portanto, que a escrita circula de maneiras variadas nos diversos contextos da comunidade, revelando-se importante e necessária para o desenvolvimento sociocultural do universo pesquisado, bem como na formação do cidadão.

Embora parecendo um aspecto contraditório, o cenário escolar revela marcas de um modelo de letramento ideológico. A prática pedagógica alfabetizadora oscila, portanto, entre práticas tradicionais de aquisição do ler e do escrever e práticas que consideram os usos socioculturais da leitura e da escrita, ainda que o modelo autônomo do letramento seja desenvolvido de modo mais consistente nas atividades realizadas no interior da escola.

Consideramos, pois, que estas marcas se revelam a partir das discussões em torno das temáticas de alfabetização e de letramento, suscitadas nos cursos de formação continuada dos quais as colaboradoras da pesquisa participam.

Realçamos, neste sentido, que, embora de forma incipiente, essas discussões têm contribuído para a ressignificação do fazer alfabetizador, notadamente pela preocupação que as alfabetizadoras demonstram em compreender de forma mais aprofundada, os aspectos teórico-metodológicos que envolvem a alfabetização e o letramento, bem como quanto à relação entre ambos os termos, situando-os no fazer docente alfabetizador.

Não é prerrogativa do presente estudo encerrar as discussões em torno da temática investigada, mas, incitar novas discussões e complementar muitas outras que analisam o processo de alfabetização, com base nos usos sociais da escrita. Desse modo, consideramos pertinentes as reflexões aqui empreendidas, acreditando que estamos contribuindo com o campo teórico-metodológico da alfabetização e do letramento.

Reiteramos que o olhar investigativo percorrido nesse estudo suscita elementos para uma posterior discussão, sobretudo no tocante aos processos formativos dos professores alfabetizadores e da prática docente alfabetizadora. As reflexões suscitadas, a partir da pesquisa, remetem, ainda, à percepção da necessidade de ressignificação das ações formativas focalizando a alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo ambos, como processos multifacetados.

Remetem, enfim, ao entendimento de que é necessário repensar a escola enquanto espaço de formação e pensar a prática docente indicando a importância de se situar o professor alfabetizador como autor e ator de sua ação. Isto posto, salientamos que as ações educativas no campo da alfabetização devem se consolidar numa ótica crítico-reflexiva, consolidando a relação entre os saberes do conhecimento e os saberes da experiência enquanto conteúdos formativos. No entanto, isso é assunto para uma outra conversa.....



- **REFERÊNCIAS**

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegamos na escola, e agora?**: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRITO, A. E. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. **Revista Iberoamericana de Educação**. Espanha, n. 44, p. 1-9, nov. 2007.

_____. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. Natal: UFRN, 2003.

_____. A. E. O encontro com a pesquisa: das possibilidades e dos desafios. In: IBIAPINA, I. M. L. M. (Org). **Formação de Professores: Texto & Contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 7-14.

CALLEFE, L. G; MOREIRA, H. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. São Paulo: DP&A, 2006.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando... um desafio para o professor!. In: LEITE, S. A. da S. (Org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, 2005. p. 47-74.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. C. A. da S. A escolarização da cultura escrita: processos de ensino e de aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDICUPRS, 2008. p. 298-315. 2 CD-ROM.

_____. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria. vol. 32. n.1. p. 21-39. 2007.

_____. Alfabetização hoje: onde estão os métodos. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9. n. 50. p. 18-29. mar/abr. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. L. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto. 2000. p. 31-61.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, D. A; SALEH, P. B. de O. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e Letramento: perspectivas lingüísticas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

LAROCCA, P; SAVELI, E. de L. Retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. In: LEITE, S. A. da S. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2005. p. 185-222.

LEITE, S. A. da S. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. da S. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2005.

LOPES, I. de A. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: UFPE/CAC, 2004.

LIMA, M. da G. S. B. **Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais: uma etnografia**. Teresina: EDUFPI, 1996

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Org.). **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MONTIBELLER, L. O brinquedo na constituição do sujeito e como elemento precursor da escrita. In: LEITE, S. A. da S. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2005. p. 313-346.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006, p. 1-16.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: ROSING, T. M. K; SCHOLZE, L. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007, p. 155-168.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROCKWELL, E. Os usos escolares da língua escrita. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. n.52, p. 85-95, fev. 1985.

ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 121-172.

ROJO, R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Â. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 65-90.

ROJO, R; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: MARCUSCHI, B; VAL, M. da G. C. (Org.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47-72.

SARMENTO, M. J. O Estudo de Caso Etnográfico. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-184.

SOARES, M. **Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n. 25. p. 5-17, jan/fev/mar/abr, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, vol 9, n. 52. p. 14-21, jul/ago, 2003.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges. **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.

_____. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: Inep/Reduc, 1989.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. n. 0. p. 5-16 set/out/nov/dez, 1995.

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

_____. Introduction: the new literacy studies. In: STREET, B. **Cross-cultural approaches to literact**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

TFOUNI, L. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo, Cortez: 2005.

VIGOTSKI, L. V. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.



• **APÊNDICES**

APÊNDICE A



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa na área da educação. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pela mestrandia Georgyanna Andréa Silva Moraes, sob a orientação da Profª Drª Antonia Edna Brito. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, e, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra, é desta pesquisadora. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí ou a pesquisadora responsável por esta pesquisa.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Alfabetização na perspectiva do letramento: um estudo etnográfico.

Pesquisadora Responsável: Georgyanna Andréa Silva Moraes

Professora Orientadora: Drª Antonia Edna Brito

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação Programa de PósGraduação em Educação.

Telefone para contato: (99) 3521-4313 / (99) 8806-0428

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa propõe o desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica a ser realizada com professores alfabetizadores, objetivando investigar as práticas de letramento desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças no contexto da escola pública, no município de Caxias-MA. Nesse sentido, elaboramos as seguintes questões de pesquisa: Como se caracteriza a prática pedagógica desenvolvida no processo de alfabetização de crianças no contexto escolar? Quais os usos e funções sociais da escrita no processo escolar de alfabetização de crianças no contexto da escola pública? Como a prática pedagógica alfabetizadora tem contribuído nos processos de letramento de crianças no âmbito da escola?

Em face ao exposto, necessitamos de sua contribuição no processo de pesquisa, a partir:

- Da participação em entrevista gravada em fita cassete, bem como do preenchimento do questionário proposto, de modo que as informações coletadas constituirão dados necessários à caracterização da prática pedagógica alfabetizadora;
- Da permissão para a observação participante da prática pedagógica nas atividades em sala de aula, bem como das atividades extra-sala;
- Da participação em planejamentos e /ou estudos de formação realizados pela escola pesquisada.

Acreditamos que dessa forma, estaremos também contribuindo para o desenvolvimento da reflexão e investigação acerca de sua prática pedagógica. Caso surjam perguntas que possam causar algum tipo de constrangimento, estas podem ser renegociadas com a pesquisadora, assim como também está garantido o direito de retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa.

A adesão a este processo de pesquisa permitirá, além de outros benefícios, a reflexão acerca de sua prática pedagógica alfabetizadora, bem como perceber suas implicações no contexto institucional e social mais amplo, convergindo para o desenvolvimento da profissionalidade docente, na medida em que as especificidades e sentidos da profissão serão compartilhados entre os pares. A construção desses espaços colaborativos permitirá o acesso a todas as informações veiculadas no decorrer do estudo, assim como garantirá o sigilo sobre os dados fornecidos, a menos que requerido por lei ou por sua autorização. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, à equipe de estudo e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.

GEORGYANNA ANDRÉA SILVA MORAIS
Coordenadora da pesquisa

ADESÃO PARA A PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR(A) DA PESQUISA

Eu, _____, RG nº _____,
Abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo: **Alfabetização na perspectiva do letramento: um estudo etnográfico**, na condição de colaborador(a), participando das estratégias para desencadear o exercício da investigação e reflexão acerca da prática pedagógica, participando da entrevista, do questionário, bem como permitindo a observação da prática em sala de aula. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a mestrandia Georgyanna Andréa Silva Morais sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.
Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada

do meu consentimento na participação do estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Caxias, _____ de _____ de _____.

Nome do responsável: GEORGYANNA ANDRÉA SILVA MORAIS

Assinatura: _____

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DAS PROFESSORAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA

Caro(a) professor(a),

Objetivando coletar informações sobre sua experiência profissional, a fim de construir nossa pesquisa sobre a prática pedagógica alfabetizadora, solicitamos sua colaboração no fornecimento de informações requeridas neste questionário. As informações coletadas servirão como subsídios para procedermos a uma caracterização do perfil do corpo docente, de modo específico, os envolvidos com a alfabetização.

1. Dados pessoais

Nome: _____

Local de trabalho: _____

Endereço: _____

2. Formação profissional (em nível)

() médio curso _____

() licenciatura curta curso _____

() licenciatura plena curso _____

() pós-graduação/especialização curso _____

() outros

Especificar:

3. Faixa etária

() 18 a 25 anos

() 26 a 33 anos

() 34 a 41 anos

() 41 a 48 anos

() acima de 50 anos

4. Experiência profissional

Há quanto tempo exerce a função de professor? _____

Há quanto tempo atua como alfabetizador? _____

6. Você já participou (ou participa) de cursos que tenham contribuído para a sua formação como professor(a) alfabetizador(a)?

() Sim

() Não

Se sua resposta foi afirmativa, especifique quais, indicando a carga horária correspondente:

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Cara professora,

Esta entrevista objetiva coletar informações sobre sua experiência profissional na prática alfabetizadora. As informações coletadas contribuirão para fomentar a construção de minha dissertação de mestrado, desenvolvida na Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da Prof^a Dr^a Antonia Edna Brito. A dissertação em referência versa sobre as práticas de letramento no processo de alfabetização de crianças no contexto da escola pública. Desse modo, solicito sua colaboração participando da entrevista semi-estruturada.

01. Como você se tornou professora alfabetizadora?
02. Considerando suas experiências profissionais, o que você entende por alfabetização?
03. Como você se caracteriza enquanto alfabetizadora? Ou seja, que alfabetizadora você é hoje? Como você se tornou a alfabetizadora que é atualmente?
04. Que atividades de leitura e escrita você desenvolve em sala de aula? Por que?
05. No desenvolvimento de sua prática pedagógica, você tem investido na formação continuada? O que tem sido contemplado nesse processo?
06. Como você percebe os usos que as crianças fazem da escrita no cotidiano?
07. Sobre alfabetizar letrando, qual a sua visão?
08. Como você vê a criança que está em fase de alfabetização?
09. Que métodos de alfabetização você adota em sua prática pedagógica? Por quê?