

SEVERINO DIAS DE ARAUJO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR DE UM GRUPO DE
PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE JANDAÍRA / RN**

Orientadora: Professora Doutora Lucimar Almeida Dantas

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2015**

SEVERINO DIAS DE ARAUJO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR DE UM
GRUPO DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE
JANDAÍRA / RN**

Dissertação defendida em provas públicas, para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, perante o Júri nomeado pelo Despacho Reitoral de Nomeação de Juri Nº 289/2015 de 8 de Julho de 2015 com a seguinte composição:

Juri:

Presidente: Professor Doutor Leonardo Rocha docente da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguente: Professora Doutora Maria Neves Gonçalves docente da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora: Professora Doutora Lucimar Almeida Dantas Investigadora convidada do CeIED

**Universidade Lusófona De Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2015**

O conceito de letramento se liga às funções da língua escrita em sociedades letradas. O letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (Mortatti, 2004, p. 98).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a um ser único e superior a todas as coisas, Senhor Deus, por me conceder sempre sabedoria nas escolhas dos melhores caminhos, coragem para acreditar, força para lutar sem desistir e proteção para me amparar.

À minha digníssima mãe, Maria Soares da Costa Araujo, que será sempre meu melhor modelo de força de vontade e determinação na superação dos obstáculos, pelo seu exemplo de resistência e que na sua simplicidade me motivou e mostrou-me a direção correta ensinando-me a ter fé na vida.

A todas as outras pessoas da minha família, mas, de um modo todo especial, a Leda, minha esposa e a Samma e Suany, minhas filhas, pelo nosso amor incondicional, pelo apoio e a confiança com que sempre me impulsionam em direção às vitórias face aos meus desafios.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo, a Deus, a quem atribuo todo o sentido da minha vida pessoal e profissional, por ter planejado minha existência no tempo e ter me concedido um propósito, dando-me força espiritual e renovando diariamente minhas energias para enfrentar os obstáculos dessa jornada. Pois a ele, agradeço por ser quem sou.

Aos meus pais, Manoel Dias da Araujo, *in memorian*, e Maria Soares da Costa Araújo, por terem me concedido a vida e na plenitude da sua simplicidade educaram-me nesta, compartilhando alegrias e tristezas, mas sempre me impulsionando a nunca desistir dos meus ideais.

Especialmente aos três maiores amores da minha vida e principais razões de todos os meus esforços despendidos para tornar possível essa conquista: Leda, esposa, Samma e Suany, filhas, pelo apoio concedido e pela compreensão durante os tantos momentos em que estive ausente de vocês para estudar e concretizar o objetivo de me tornar mestre através da realização desta pesquisa. Compartilho com vocês mais essa vitória que não é minha, mas nossa. Vocês estão no meu coração e é isso que faz toda diferença.

Aos demais familiares: irmãos, sogra, cunhados, **Doutora Lucimar Almeida Dantas**, minha orientadora, profissional competente que durante a realização desta pesquisa esteve sempre ao meu lado compartilhando comigo seus valiosos conhecimentos, orientando-me com sugestões, sempre seguras e sensatas e que tanto contribuíram para a melhoria da qualidade do trabalho que foi desenvolvido.

Aos amigos, tanto aos de perto quanto aos de longe, obrigado por cada palavra de incentivo, externada por vocês, as quais foram fundamentais me impulsionando a dar sempre um passo avante.

Aos professores, sujeitos participantes desta pesquisa, que aceitaram compartilhar comigo as suas salas de aula, contribuindo significativamente para a concretização desta investigação.

Aos diretores das escolas, pela confiança e permissão para que esta pesquisa se realizasse nos espaços das respectivas unidades de ensino.

Aos coordenadores pedagógicos e demais funcionários das escolas pela acolhida e pelas valiosas informações concedidas nos momentos certos.

Aos colegas de curso pelo companheirismo, pelas valiosas contribuições e também pelas críticas e ponderações feitas durante nossos encontros.

Por fim, a todos que compartilharam comigo das angústias ao riso, do mau humor à alegria, pela conquista da realização deste projeto de vida que se concretizou.

RESUMO

O termo letramento inseriu-se no Brasil desde 1986 por Mary Kato e vem sendo disseminado pelos teóricos como abordagem necessária no ensino da língua materna, provocando uma revolução conceitual na abordagem da linguagem ensinada na escola. Este estudo objetivou investigar o conhecimento de um grupo de professores do Ensino Fundamental I, acerca da conceituação de letramento escolar, analisando a formação profissional e as práticas pedagógicas destes quanto ao tema em estudo. O suporte teórico apoia-se em estudos como os de Kleiman (1995 - 2001), Street (1984 -1993), Tfouni (1988 - 1995 - 2010), Marcuschi (2001), Soares (1998 - 2010), Cagliari (1994), Costa (1997-2004), Rojo (2009), dentre outros. Utilizou-se a metodologia qualitativa, respaldada por Michel (2009), Demo (1996), Gil (1999), Laville & Dionne (2008) e outros. Os dados foram colhidos em quatro escolas situadas em Jandaíra / RN, através do questionário desenvolvido junto aos professores e com a observação das aulas de Língua Portuguesa ministradas por estes para comparar suas práticas com as teorias e com as informações coletadas. A análise dos dados baseou-se nos referenciais teóricos estudados e concluiu-se que na prática os docentes desenvolvem o letramento escolar, mas teoricamente parte destes ainda o desconhece.

Palavras-chave: Letramento; Letramento Escolar; Práticas de letramentos; Escrita.

ABSTRACT

The term literacy was inserted in Brazil since 1986 by Mary Kato and is being disseminated as required by the theoretical approach to the teaching of the mother tongue, causing a conceptual revolution in the language taught in school approach. This study aimed to investigate the knowledge of a group of teachers from elementary school, about the concept of school literacy, analyzing training and teaching practices such as the topic studied. The theoretical support is held by studies such as Kleiman (1995 - 2001), Street (1984 -1993), Tfouni (1988 - 1995 - 2010), Marcuschi (2001), Smith (1998 - 2010), Cagliari (1994) Costa (1997-2004), Rojo (2009), among others. We used a qualitative methodology, supported by Michel (2009), Demo (1996), Gil (1999), Laville & Dionne (2008) and others. The data were collected in four schools in Jandaíra / RN through interview and questionnaire developed with teachers and with the observation of Portuguese Language classes taught by them to compare their practices with the theories and the information collected. Data analysis was based on the theoretical frameworks studied and it was found that in practice the decent develop school literacy, but theoretically it is still unaware of these.

Keywords: Literacy; School literacy; Literacies practices; Writing.

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

CTS = Ciência, Tecnologia e Sociedade.

LE = Letramento Escolar.

PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais.

EJA = Educação de Jovens e Adultos.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	10
CAPITULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1. O Processo de Letramento no Brasil	16
1. 1. Um ou Vários Letramentos – Letramentos Múltiplos?	29
1. 1. 1. Letramento Científico	30
1. 1. 2. Letramento Digital	30
1. 1. 3. Letramento Literário	33
1. 1. 4. Letramento Matemático	35
1. 1. 5. Letramento Escolar	37
1. 2. As práticas discursivas no Âmbito Escolar.....	51
1. 3. Sobre Literacia em Portugal	63
CAPITO II: METODOLOGIA	67
2. Metodologia da Pesquisa	68
2. 1. Problemática	68
2. 2. Questão de Partida	68
2. 3. Objetivo Geral	68
2. 4. Objetivos Específicos	69
2. 5. Atividade de Pesquisa	69
2. 6. Tipo de Pesquisa	70
2. 7. Sujeitos	73
2.8. Instrumentos de Coleta de Dados	74
2. 9. Procedimentos	77
CAPITULO III: RESULTADOS	81
3. Resultado da Pesquisa de Campo	82
3.1. Conhecimento dos Professores Sobre Letramento Escolar	82
3. 2. As Práticas de Letramento Escolar dos Professores Investigados	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 01 – Tempo de Experiência dos Professores no Magistério.....	83
Gráfico 02 – Tempo de Conclusão da Graduação dos Professores.....	85
Gráfico 03 – Professores Com e Sem Especialização.....	86
Gráfico 04 – Áreas de Especialização dos Professores.....	87
Gráfico 05 – Assiduidade dos Professores na Prática da Leitura.....	88
Gráfico 06 – Gêneros Textuais Preferidos Pelos Professores.....	90
Gráfico 07 – O Que os Professores Buscam Através da Leitura.....	92
Gráfico 08 – Frequência nos Espaços de Leitura.....	92
Gráfico 09 - Assiduidade nos Espaços de Leitura.....	93
Gráfico 10 – Conhecimento dos Professores Sobre o Processo de Letramento.....	94
Gráfico 11 – Classificação do Letramento Para os Professores.....	96
Gráfico 12 – Quem Conhece o Letramento Escolar.....	97
Gráfico 13 – Locais de Desenvolvimento do Letramento.....	98
Gráfico 14 - Recursos Para Desenvolvimento de Letramento Escolar na Escola.....	99
Gráfico 15 - Conhecimento Sobre os PCNs de Língua Portuguesa.....	100
Gráfico 16 – Abordagem de Letramento nos PCNs.....	101
Gráfico 17 - Uso dos PCNs Como Referência nas Atividades Sobre Letramento.....	101
Gráfico 18 – Participação dos Professores em Eventos de Letramentos.....	102

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se na área da Linguística Aplicada e versa sobre o fenômeno do letramento, tratando de modo específico das práticas de letramento escolar de um grupo de professores do município de Jandaíra / RN. No início falamos sobre o percurso do processo de letramento, sobretudo, no Brasil, pois estes estudos, nas últimas décadas, tem conquistado muita visibilidade no âmbito acadêmico, em decorrência de sua amplitude teórica bem como das diversas possibilidades de aplicação prática no universo escolar e no dia a dia da sociedade em geral. O fenômeno do letramento, que teve início como uma teoria incipiente na década de oitenta do século XX, atualmente tem cada vez mais importância no processo de escolarização, considerando-se que se encontra cada vez mais em evidência porque valoriza, sobretudo, o uso social da leitura e da escrita.

Dentre as motivações para a realização desta pesquisa ressalta-se o fato de que depois de décadas de estudos e da consolidação teórica do fenômeno do letramento ainda existem por parte dos professores, interpretações equivocadas quanto ao seu sentido, de modo que tais sujeitos o tratam como equivalente à alfabetização. Isso talvez, por falta de conhecimento de que os dois processos apresentam semelhanças e são indissociáveis e complementares, mesmo que cada um tenha suas características próprias.

Como atualmente na escola, além da problemática da alfabetização se vive também a necessidade de uso intensivo da escrita mediante as práticas sociais, fortemente marcada pela necessidade de compreensão do que se lê, evidencia-se que também se torna relevante o ato de conhecer os significados e as dimensões do letramento, o qual é definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como um sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 18). Outra variável que também motivou e impulsionou a realização deste trabalho se assenta na preocupação e na necessidade de buscar respostas para as inquietações que se manifestaram de forma latente mediante os fatos supracitados em relação ao processo do letramento.

No contexto geral se apresentam algumas definições atribuídas ao fenômeno do(s) letramento(s) tanto dos aspectos teóricos quanto práticos. No que concerne aos aspectos teóricos, o termo letramento vem do vocábulo *literacy*, de origem inglesa que segundo Soares (2004 p. 18), foi adaptado para o português por meio da tradução do termo originário, denotando “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se

apropriado da escrita”. Tendo sido proposto inicialmente pelo autor britânico Bryan Street (1984, 1993), o tema do letramento passou a ser conhecido no Brasil a partir do ano de 1986, por meio da produção da linguista Mary Kato, entre outros pesquisadores.

Desde então, tem sido pesquisado por vários estudiosos de destaque como Magda (2003, 2004), Soares, Ângela Kleiman (1995), Leda Verdiani (1995, 1998, 2006), Roxane Roxo (2001) e muitos outros. Nesse contexto, o conceito de letramento surgiu devido à necessidade de ter-se uma palavra que nomeasse as práticas de leitura e escrita, de acordo com o contexto social em que viviam os cidadãos. Com base nesse entendimento, para Soares (2003), o surgimento do termo literacy, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais porque as novas demandas pelo uso da leitura e da escrita exigiram também uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (Soares, 2003).

No contexto teórico, trata-se da classificação dos dois modelos de letramentos, o «autônomo» e o «ideológico» considerando-se a importância das concepções de Street (1984, 1993) e de outros teóricos como importantes referenciais para que se aprofundem os novos estudos dos letramentos e para o desenvolvimento de novas práticas no ensino da leitura e da escrita.

Considerando-se a amplitude dada ao termo letramento, que com a realização de novos estudos passou a denominar-se «letramentos», abordam-se alguns tipos de letramentos, os quais representam os que são denominados letramentos múltiplos. Nesse contexto, apresentam-se de modo simplificado os letramentos: científico, digital, literário e matemático. No entanto, o principal objetivo desta pesquisa centra-se nos estudos do processo de letramento escolar e foram investigadas as práticas de letramento escolar de um grupo de professores do município de Jandaíra / RN.

Quanto aos letramentos múltiplos, trata-se do Letramento Científico que para Mamede e Zimmermann (2005), dentre outros teóricos, representam os conhecimentos científicos que os indivíduos têm para auxiliar numa tomada de decisão pessoal. O Letramento Digital, para Lévi (1995) e outros teóricos é o que se desenvolve a partir das novas tecnologias de comunicação e que tem modificado as atividades da vida moderna. O letramento Literário, desde a década de 1990, também está em evidência entre os estudiosos no Brasil e tem sido difundido pelas instituições educacionais de forma cada vez mais intensa, situado teoricamente nos estudos de Cosson (2007) que destaca o valor da literatura a ser seguido na escola.

O letramento matemático, que assim como os outros, teve o início de sua divulgação no Brasil recentemente e também se originou do termo, «alfabetização» sendo utilizado por alguns dos pesquisadores como Danyluk (1998) e Fonseca (2004) com a terminologia de «alfabetização matemática, materacia, numeracia, numeramento, literacia estatística, graficacia e alfabetismo matemático», com ênfase para o termo numeramento, que corresponde ao letramento matemático.

Ainda tratando-se dos letramentos múltiplos aprofundam-se os estudos sobre a temática do letramento escolar que representa a problemática e os objetivos de estudos desta pesquisa, centrando-se nas concepções teóricas dos autores como: Costa (2000, 2004), Kleiman (1995), Kleiman e Matencio (2005), Rojo (2001) Signorini (1995), os quais definem o letramento escolar como um conjunto de habilidades e competências voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita e, o indicam como uma prerrogativa só da escola.

O Letramento Escolar para Costa (2000) é uma das mais importantes formas de comunicação e socialização desenvolvida na e pela escola porque esta é a principal agência formal do letramento. Na abordagem teórica também se menciona o termo literacia que em Portugal é utilizado em substituição ao termo letramento usado no Brasil. Para tanto, usou-se como referências teóricas sobre a literacia em Portugal os estudos de Benavente (1995, 1996) que utiliza a referida palavra como um novo conceito acerca das capacidades de leitura e escrita e como condição de cidadania que deve estar ao alcance do ser humano para bem auxiliá-lo no desenvolvimento das suas capacidades.

A presente pesquisa tornou-se importante e é justificável pela necessidade de se associar as teorias apresentadas pelos pesquisadores e estudiosos acadêmicos às práticas desenvolvidas pelos professores investigados. Atualmente, com as mudanças ocorridas na sociedade e com os avanços tecnológicos, a necessidade de desenvolvimento do processo de LE tornou-se cada vez mais evidente, considerando-se que o mesmo representa um importante instrumento para a melhoria da qualidade de vida da sociedade, porque é a partir do aprendizado adquirido por meio deste que os indivíduos exercem melhor suas atividades rotineiras fora da escola. Nesse contexto, faz-se necessário que na instituição escola, desde os anos iniciais, os professores tenham consciência de que devem sim, considerar a existência da relação entre as atividades desenvolvidas e o uso social de uma grande diversidade delas, que são materializadas em textos e enunciados de diversas formas, uma vez que eles circulam nas comunidades em que seus aprendizes vivem.

A metodologia utilizada na realização desta pesquisa foi à abordagem qualiquantitativa, fundamentada nas concepções de autores como Michel (2009), Laville e Dionne (2008), entre outros que versam sobre a mesma e a recomendam. Fez-se a opção pelo uso dessa metodologia devido à natureza da pesquisa e a necessidade de apresentar os conhecimentos, as crenças, as preferências, os valores dos professores inqueridos.

Para fins de apresentação, esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, apresentam-se os fundamentos teóricos que sustentaram este estudo, tendo como principais fontes as pesquisas desenvolvidas na área da Linguística Aplicada por autores como, Kleiman (1991, 1995, 2005, 2006), Soares, (1998, 2002, 2003, 204, 2006, 2010), Tfouni (1995, 1998, 2002, 2006, 2010), Rojo (2000, 2001a, 2001b, 2004, 2008), Kleiman & Matêncio (2005) e Costa (1997, 2000, 2001, 2004), dentre outros que também tem investigado e aprofundado os debates sobre o fenômeno do(s) letramento(s). No segundo capítulo encontram-se, a metodologia, a problemática de estudos / questão de partida e, os objetivos que estão fundamentados teoricamente nas concepções dos autores Bourdieu (2008), Azanha (1992), Bachelard (1997) e Williams (1979).

A metodologia utilizada durante a realização do processo de investigação que é de cunho qualiquantitativo, sua descrição, os procedimentos e as atividades de pesquisa. Ademais, apresentam-se também os sujeitos colaboradores, bem como os instrumentos adotados para a coleta de dados, embasados teoricamente, dentre outros estudiosos, nas concepções de Michel (2009), Demo (1996), Gil (1999, 2008), Goldenberg (1999), Laville e Dionne (1999), Caleffe (2006) e Minayo (2001).

No terceiro e último capítulo, apresentam-se os resultados levantados durante a pesquisa de campo, através da aplicação do questionário e também das observações estruturadas das aulas de Língua Portuguesa ministradas pelos professores colaboradores. Conclui-se com as considerações finais, onde o pesquisador apresenta seus pontos de vista a respeito dos resultados alcançados com a realização do trabalho desenvolvido, e, em função da amplitude e da importância do tema, sugere que sejam realizados novos estudos sobre o processo de LE no Ensino Fundamental II.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. O Processo de Letramento no Brasil

O termo letramento ainda é muito recente no vocabulário da educação e das ciências linguísticas. Constatase que o mesmo só surgiu no contexto brasileiro há aproximadamente 25 anos, em meados da década de 80, mais claramente em 1986, quando foi publicado pela primeira vez no livro *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*, da autora Mary Kato. Esse livro foi à primeira obra a abordar o termo letramento no Brasil, no entanto, seu propósito ainda não era debater tal problemática e sim evidenciar que os aspectos de ordem psicolinguística, influenciam no processo de aprendizagem da linguagem escrita no contexto escolar.

Nesta obra, Kato (1986), além dos aspectos de ordem psicolinguística, enfatiza a natureza da linguagem escrita como atividade cognitiva, ressaltando que para se formar indivíduos funcionalmente letrados é preciso refletir sobre a realização das atividades linguísticas, afirmando que é função da escola introduzir a criança no mundo da leitura e da escrita, tornando-a um cidadão capaz de usar de forma adequada a linguagem escrita para suprir suas necessidades individuais de crescimento cognitivo e atender às demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos principais instrumentos de comunicação.

No referido livro, raramente a autora usa o termo letramento e quando trata do mesmo, não o define como processo. No primeiro capítulo, a expressão pré-letramento é usada para referir-se à fala, ressaltando-se que a estruturação das operações cognitivas, só passa a ser conscientemente sentida por intermédio do letramento. A autora trata o termo como efeito da aprendizagem da leitura e da escrita, situando-o a partir da percepção de Bernstein que enfatiza serem as diferenças existentes entre as classes sociais perfeitamente marcadas e explicadas pelo nível de letramento da comunidade em que a criança está inserida.

No entanto, mesmo não tratando diretamente da problemática do letramento, a obra de Kato (1986) ganhou relevante significado na continuação dos seus estudos, por ressaltar que o desempenho linguístico da criança está associado ao processo de letramento do qual ela participa. *A priori*, observa-se que a partir da publicação desta abordagem sobre letramento, o termo passou a ser repetido com mais frequência através das obras de outros autores. Seguramente pode-se afirmar que esse fato se repetiu novamente em 1988, dessa vez no livro, *Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni, que foi publicado pela Editora Pontes e que lançou a palavra letramento para o mundo da educação. Nesse livro,

a autora define a palavra letramento com um significado técnico para distingui-lo do termo alfabetização. Ela classifica-o como o “processo que focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (Tfouni, 1988, p. 20).

Além da obra lançada em 1988, no ano de 1995, Tfouni também lançou outro livro de destaque sobre o tema letramento; este denominado, *Alfabetização e Letramento*, em que define letramento como um processo sócio-histórico que ocorre em uma sociedade quando suas práticas discursivas passam a ser sustentadas pela escrita. Nesse contexto, a autora ressalta que o letramento também procura estudar e descrever o que acontece nas sociedades quando estas adotam um sistema de escrita, tanto de maneira restrita como generalizada. Para ela, o letramento procura identificar quais as práticas psicossociais que substituem as práticas «letradas» nas sociedades ágrafas, considerando que o letramento tem como objetivo investigar não só os que são alfabetizados, mas também os que não são alfabetizados, razão pela qual se desliga de verificar o individual e centraliza-se no social (Tfouni, 1995).

Com a crescente repercussão desse novo termo, anos mais tarde surgiram outras obras importantes para o estudo do letramento, dentre as quais, destaca-se também, *Os Significados do Letramento*, uma coletânea de textos, organizada em 1995 por Ângela Kleiman. Nesse livro, a autora trás uma nova abordagem sobre a prática social da escrita, situando os estudos do letramento no Brasil como uma etapa incipiente, mas extremamente vigorosa, configurando-se como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza o interesse teórico pela busca de explicações sobre esse fenômeno (Kleiman, 1995).

Outro estudo importante foi o texto *Modelos de Letramento e Práticas de Alfabetização na Escola*, escrito pela mesma autora, em que assegura que o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como uma tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização (Kleiman, 1995, p. 15). Nesse texto, a autora ressalta que, historicamente, os estudos sobre letramento examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI. Segundo ela, aos poucos, tais estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita e determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento nos grupos minoritários ou em sociedades ainda não industrializadas que começavam a integrar / fazer parte da escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que sustentavam o poder.

Com base na abordagem de Kleiman (1995), compreende-se porque mesmo utilizando-se diferentes subsídios teóricos e analisando-se também os vários aspectos

relacionados a esse fenômeno, tornam-se complexos os estudos sobre o letramento. Segundo a autora, as práticas de letramento mudam de acordo com o contexto, mas mesmo assim, atualmente esses ainda seguem o caminho traçado por Freire (1975) há mais de trinta anos e concedem a este processo seu efeito potencializador de conferir e atribuir poder, quando se volta para a transformação da ordem social, haja vista que, nesse sentido, o letramento é considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos de funcionamento trazem importantes implicações para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem suas relações de identidade e poder (Kleiman, 1995).

A partir da leitura dessas obras, compreende-se que o surgimento do termo letramento deve-se à necessidade de se compreender a importância da escrita no mundo social, pois só recentemente e, em decorrência das mudanças que têm ocorrido mundialmente é que a referida palavra ganhou amplo espaço no contexto educacional vigente no mundo e no Brasil. O termo letramento resulta da tradução da palavra inglesa Literacy para a língua portuguesa, que segundo Soares (2006, p.17), significa “o estado ou condição que é assumido por um indivíduo e / ou grupo que sabe ler e escrever”.

Nesse sentido, pode-se dizer que de um modo geral letramento significa “o estado ou a condição que é adquirida por um grupo social ou por um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2006, p.18). Portanto, nos dizeres dessa autora pode-se considerar que:

[...] Letramento, é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita [...]
(Soares, 2006, p. 18).

Partindo-se dessa abordagem, evidencia-se que a palavra letramento é o resultado da ação de ensinar e de aprender as práticas sociais da leitura e da escrita e também fica compreendido que uma pessoa é letrada quando esta, além de se ter apropriado da tecnologia da leitura e da escrita «saber ler e escrever», também é capaz de responder adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita (Soares, 2006). Conforme Soares (2004), em alguns países como nos Estados Unidos e na Inglaterra a palavra «Literacy», foi dicionarizada desde o final do século XIX. Mas, é importante ressaltar que em muitos outros países, especialmente no Brasil a palavra letramento ainda é considerada recente no vocabulário linguístico e, sobretudo, no contexto educacional onde até

o final do século XX nem havia sido dicionarizada, aparecendo, portanto, pela primeira vez como vocábulo em um dicionário no início desse terceiro milênio, no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Houaiss, 2001).

A respeito desse aspecto, pode-se afirmar que tanto as novas palavras como as expressões só aparecem quando surgem novas idéias ou novos fenômenos que devidamente deem a estas os seus respectivos significados. Mas, do ponto de vista teórico com a tradução da palavra «Literacy» para a Língua Portuguesa e o surgimento da expressão letramento, entende-se que o indivíduo que atende às perspectivas desta teoria, respondendo de forma corretamente e coerentemente às demandas sociais da leitura e da escrita, faz jus ao título de letrado.

Atualmente evidencia-se que o termo letramento é compreendido como um conjunto de conhecimentos que estão relacionados aos processos de leitura e de escrita adquiridos pelo indivíduo(s) ou grupo(s) e que permite a integração deste(s) em diferentes contextos sociais, nos quais se usa a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, tanto para fins comuns como para objetivos específicos (Scribner & Cole, 1981, citado por Kleiman, 1995). Isso fica evidenciado através das práticas dos exercícios que nos dias atuais são desenvolvidas durante os eventos de letramento que ocorrem tanto no âmbito da escola como fora dela.

A disseminação do processo de letramento que tem ocorrido ao longo das últimas décadas no mundo e no Brasil vem desempenhado um relevante papel para o crescimento das sociedades contemporâneas, porque o letramento não apenas favorece o crescimento social dos indivíduos, como também vem contribuindo para o desenvolvimento pedagógico, porque a aquisição da leitura e da escrita contribui decisivamente para a formação de cidadãos competentes e autônomos quanto à busca e ao uso eficiente da informação. Além desses aspectos, também proporciona aos indivíduos condições para desenvolver a capacidade de organização, de tomada de decisão e resolução de problemas.

Hoje se vive numa sociedade extremamente grafocêntrica, em que não basta apenas saber ler e escrever, mas, sobretudo, saber se apropriar dessa tecnologia da leitura e da escrita para usá-la de forma a corresponder às exigências contínuas da sociedade letrada. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que no Brasil ainda pode se considerar que faz pouco tempo que os estudos relacionados ao letramento estão em desenvolvimento, tomando-se como marco inicial destes a década de 1980 do século passado (Soares, 2004). Por isso, para se definir claramente o significado desse termo, ainda será necessário um maior aprofundamento dos

estudos sobre seu percurso histórico para que se possa distinguir e separar com clareza e precisão o conceito de letramento do de alfabetização.

Observa-se que desde o seu surgimento o termo «letramento» vem sendo mal interpretado por grande parte dos professores que lhe atribuem o mesmo significado da alfabetização. Por isso, mesmo que o objetivo principal desse trabalho não seja discutir o processo de alfabetização, é importante apresentar breves esclarecimentos sobre algumas semelhanças e diferenças existentes entre os dois processos, o de alfabetização e o de letramento.

No que concerne aos dois processos, pode-se observar que a alfabetização, provavelmente por ser um processo já estudado há bastante tempo e por vir sendo amplamente difundida no âmbito educacional, tanto no Brasil como nos outros países, apresenta um melhor nível de familiaridade entre os professores e demais representantes da educação. Observa-se que tal fato não ocorre com o processo de letramento. Portanto, partindo desse pressuposto, torna-se importante que também se apresente algumas definições atribuídas à alfabetização em conformidade com as concepções dos teóricos que estudam, debatem e difundem os dois processos, principalmente, nos meios acadêmicos.

Em conformidade com os trabalhos e / ou estudos de autores como Cagliari (1994), Soares (2010), ultimamente tem-se procurado atribuir um significado que se pode denominar como demasiadamente abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente que se estenderia por toda a vida sem se esgotar com a aprendizagem da leitura e da escrita. Para esses autores, a aprendizagem da língua materna é um processo permanente, seja na oralidade ou na escrita, mas no seu sentido etimológico, o termo alfabetização não vai além de “levar à aquisição do alfabeto” (Soares, 2010, p.16), ou seja, trata-se de ensinar o código da língua escrita; ensinar as habilidades de ler, escrever e interpretar.

Sob a ótica de Soares (2010), atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização é negar a especificidade desta na caracterização de sua natureza e na definição da sua competência no ato de alfabetizar. Partindo-se desse contexto, apresenta-se aqui resumidamente, a alfabetização num sentido próprio, específico, como um processo de aquisição do código escrito que trata do desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita. Dessa forma, pressupõe-se a atribuição de mais de um significado ao termo alfabetização, visto que tanto o ato de ler quanto o de escrever, mesmo imbricados um ao outro demandam habilidades específicas para cada um.

Nessa perspectiva, alfabetizar-se significa adquirir habilidades para codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e decodificar a língua escrita em língua oral (ler) (Soares, 2010). Entretanto a estudiosa acrescenta que o processo de alfabetizar vai além do simples ato de codificar e decodificar, ou seja, apenas ler e escrever mecanicamente palavras e frases, pois durante o mesmo também se inclui o desenvolvimento das habilidades de interpretação / compreensão das mensagens lidas, o que representa o primeiro passo para o processo do letramento (Soares, 2010).

Cagliari (1992, p. 10) enfatiza que:

A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade, pois somente através dos registros escritos o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos.

De acordo com as definições de alguns linguistas modernos como Cagliari (1994), Costa (1997), Bagno (2002), Soares (2010) e Tfouni (2010), entre outros, observa-se que atualmente o processo de alfabetização passa por um cenário de mudanças conceituais. Atualmente os debates em torno desse fenômeno focalizam discussões centradas em reflexões que proporcionem a inserção do educando nas práticas de leitura e de escrita e de forma inter-relacionada com o processo de letramento, mesmo que isso exija melhoria no domínio da linguagem oral e escrita, de acordo com o nível de letramento dos indivíduos. Esse cenário de mudanças conceituais sobre o que é alfabetizar, deve-se ao fato de que os conceitos de «alfabetização» e «letramento», apesar de na compreensão de muitos serem iguais, são processos diferentes, mas ao mesmo tempo complementares (Soares, 2010).

A ideia de alfabetização juntamente com letramento vem ganhando cada vez mais espaço entre os especialistas. Na concepção de Soares (2010), a alfabetização já deve ser vista como um processo gradativo de compreensão de significados que representam a comunicação e a aquisição do conhecimento representado por meio do código escrito, mas em seu sentido pleno voltando-se também para o aspecto social; em razão disso, não deve mais ser considerada apenas como um processo individual, pois a conceituação desta não é a mesma em todas as sociedades. Assim, pode se concluir que a alfabetização não representa apenas uma habilidade e sim um conjunto de habilidades, que a caracteriza como um fenômeno complexo, de múltiplas facetas, porque não é um processo só de natureza psicológica e psicolinguística, mas também de natureza sociolinguística.

No contexto das diferenças existentes entre os processos de alfabetização e letramento, encontram-se as abordagens de Costa (1997), o qual conclui que no sentido tradicional escolar, o termo alfabetização foi e ainda é usado por muitos para separar os grupos letrados dos não letrados nas sociedades modernas que usam a escrita. Dessa forma, é considerado alfabetizado o cidadão que domina um sistema de sinais gráficos de uma língua e que é capaz de codificá-lo ou decodificá-lo, escrevendo ou lendo. É alfabetizado porque é capaz de distinguir palavras, sílabas, morfemas e grafemas, ou seja, domina um código alfabético ou numérico.

Quanto ao processo de letramento, pode-se compreender que se trata de algo mais amplo do que a alfabetização no seu sentido tradicional. O conceito de letramento se liga ao conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção do que é, como, quando e por que ler e escrever (Melo & Ribeiro, 2004). Para essas autoras, a concepção de letramento vai além do ato de apenas saber ler e escrever, pois esse fato implica, sobretudo, em saber fazer uso frequente e competente da leitura e da escrita, tanto no sentido individual como no social e coletivo. Enquanto isso, o processo de letramento, diferentemente da alfabetização, se desenvolve em vários lugares e instituições, além da escola. Portanto, dada a sua amplitude, é importante se validar seus aspectos e características sociais e culturais adquiridos através da interação que ocorre por meio da fala, do meio social, além da leitura e da escrita.

Considerando-se a necessidade de ampliação e de aprofundamento das discussões sobre a definição do fenômeno do letramento, evidencia-se que será imprescindível dar-se ênfase aos estudos sobre os conceitos e as significações atribuídas ao mesmo pelos importantes estudiosos e pesquisadores da área da Linguística Moderna no transcorrer de sua história. Entre os autores, há diferenças e semelhanças quanto às definições apresentadas. Kleiman (1995) ao conceituar o fenômeno do letramento, classifica-o como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para fins e objetivos também específicos.

Entre as abordagens mencionadas também deve se evidenciar a de Tfouni (1988) que focaliza os aspectos sócio-históricos do processo de letramento na aquisição de um sistema escrito por uma sociedade destacando seu caráter social. Para Tfouni (2010, p. 12), o letramento entre outros casos: “Procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas”.

Para Soares (1988), o fenômeno do letramento é um processo complexo e heterogêneo porque tem uma dimensão individual e uma social, sendo a dimensão individual um atributo pessoal de posse das tecnologias mentais de ler e escrever e a dimensão social um fenômeno cultural que trata das atividades sociais que envolvem a escrita e as suas exigências sociais. Para a autora, letramento é o resultado da ação de letrar-se, ou seja, é o estado ou condição de um indivíduo ou grupo social que exerce em graus diversos, as práticas de leitura e escrita e participa de eventos que envolvem essas práticas. Portanto, nesse sentido, o indivíduo letrado é aquele que vive em estado de letramento e que usa socialmente a leitura e a escrita, participa dessas práticas e responde adequadamente às suas demandas sociais.

No que concerne aos estudos sobre o fenômeno do letramento, esses tem avançado bastante de modo que alguns teóricos classificam-no em dois modelos: O ‘modelo autônomo’ e o ‘modelo ideológico’ (Street, 1984). Nesse sentido, a seguir, serão apresentados os dois modelos de letramentos, cunhados por Street (1984), e que estão presentes nas práticas escolares, no que se refere ao uso da leitura da escrita. Na perspectiva do pesquisador britânico, o modelo autônomo de letramento é relacionado ao processo de alfabetização, como um processo de desenvolvimento das habilidades de aquisição da escrita, na qual o indivíduo adquire as tecnologias da leitura e da escrita dissociadas de um contexto sócio-histórico.

Assim, Street (1993, p. 5), conceitua o modelo autônomo como um “letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social”. Esse modelo seria, então, uma habilidade obtida no contexto educacional, tendo, portanto, como resultado um avanço cognitivo, porém, apenas instrumentalizando o aluno para utilizar a escrita de forma passiva, dentro de um contexto escolar limitado a uma mera prática escolar. Como exemplo disso, pode-se citar uma prática neutra e apassivadora de escrita, a famosa e tradicional prática de redação «escreva sobre suas férias», após o retorno das férias escolares. Para Marcuschi (2001), o modelo autônomo de letramento valoriza unicamente o desenvolvimento das habilidades da escrita, como uma prática autônoma e dicotômica, desconsiderando a existência de qualquer especificidade entre a linguagem oral e escrita.

Para Kleiman (2001), o modelo autônomo se caracteriza por pressupor uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento, quase sempre associada a resultados e efeitos civilizatórios, de caráter individual (cognitivos) ou social (tecnológicos, de progresso e de mobilidade social). Ainda sobre o modelo autônomo de letramento, Kleiman (1995) esclarece que a característica de «autonomia» refere-se à idéia de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser

interpretado, pois estaria o processo de interpretação determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois nesta, em função do interlocutor, utilizam-se outros princípios que acabam influenciando a forma da mensagem.

De acordo com Kleiman (1995, p. 37):

O modelo autônomo de letramento tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade pelo mesmo aos indivíduos que pertencem ao grande grupo dos menos favorecidos economicamente, que são marginalizados nas sociedades tecnológicas.

Street (1993) também apresenta o modelo ideológico de letramento, que segundo ele, propicia uma visão mais ampla e mais crítica de ensino da leitura e da escrita como contraponto ao modelo autônomo de letramento, mas ressalta que não se deve entender essa segunda concepção de letramento como uma negação da anterior, considerando-se que no processo de aquisição da escrita estão embutidas as relações de poder e de forças culturais inerentes ao contexto escolar, fatores que o letramento nessa perspectiva busca apreender. Para Street (1993), o modelo ideológico de letramento propõe o letramento como uma prática social, não como uma habilidade de caráter meramente técnico e defende que a aprendizagem da leitura e da escrita está associada às questões identitárias e culturais e também relacionada às questões de poder e de ideologia.

O próprio Street (1984, 1993) denomina o modelo ideológico de letramento como modelo alternativo para evidenciar explicitamente que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, porque também são estruturas de poder numa sociedade. Para o autor, o modelo ideológico estabelece que as práticas de letramento constituem-se a partir dos processos social e cultural, por isso assumem significados e funcionamentos específicos de acordo com os contextos, as instituições e as esferas sociais em que se desenvolvem. Nesse sentido, o mesmo autor assegura que:

Qualquer estudo etnográfico de letramento atestará, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir de interpretações desses conceitos pelo pesquisador. Assim, já que todos os enfoques sobre o letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado (Street, 1993, p. 9).

Para Kleiman (1995, p. 21), “o modelo ideológico não pressupõe uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização e modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas”. Ao contrário do modelo autônomo, os pesquisadores que adotam a perspectiva do modelo ideológico procuram investigar as práticas de letramento contextualizadas em esferas sociais específicas (grupos, instituições, contextos), nas quais são os funcionamentos comunicativos e discursivos particulares da esfera social que dimensionarão, numa pluralidade de relações complexas e dentro de práticas letradas, oralidade e escrita, que não podem mais ser vistas de maneira dicotômica.

Considerando-se a amplitude do fenômeno do letramento, é fato que o mesmo extrapola o âmbito escolar. Isso se evidencia pelas suas características sócio-culturais. Nesse sentido, é relevante citar-se alguns dos estudos que já foram desenvolvidos até o presente pelos estudiosos da Linguística Aplicada (Soares, 1988), (Kleiman, 1995), (Kleiman e Matêncio, 2005), (Tfouni, 2006 e 2010), (Rojo, 2009), (Costa, 2000 e 2004). Nestes evidenciam-se os diferentes aspectos dos estudos do letramento, principalmente, no que se refere aos seus eventos e suas relações com o meio social, bem como com as práticas de leitura e escrita. Ressalte-se que o desenvolvimento dessas práticas também é objetivo do referido processo e visa à formação de uma sociedade letrada, capaz de desenvolver ações que auxiliem na transformação social e na diminuição e / ou extinção das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais.

O fenômeno do letramento vem sendo estudado, discutido e introduzido no contexto educacional brasileiro através de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados com vistas a atender todos os segmentos da Educação Básica, desde a modalidade de Educação Infantil, bem como o Ensino Fundamental I (Brasil, 1997); Ensino Fundamental II (Brasil, 1998), além de outros, como as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio, Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias (Brasil, 2008). Principalmente nesse ultimo instrumento, há várias referências aos aspectos e aos significados dos letramentos. Veja-se, portanto:

A ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar o processo de formação do aluno e as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Essa ênfase reflete um projeto educativo em

andamento: o de possibilitar o desenvolvimento dos letramentos múltiplos (Brasil, 2008, p, 28).

As Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias (Brasil 2008), fazem abordagens aos letramentos quanto às práticas de linguagens que envolvem a palavra escrita, principalmente no contexto escolar, ressaltando a existência de diferentes tipos de habilidades e formas de interação. Referem-se às trajetórias dos alunos, relacionando-as às práticas de leitura e escrita das quais eles participam visando possibilitar a efetiva inserção desses em novas esferas sociais para suprir seus anseios como cidadãos capazes de assumir uma postura reflexiva, tomando consciência de sua condição individual e da condição de sua comunidade em relação ao universo social para poder atuar nele de forma ativa, como protagonistas da ação coletiva.

O referido documento (Brasil, 2008) ressalta que a escola que pretende se tornar efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se apenas ao letramento da letra pela letra, mas deve abrir-se para os múltiplos letramentos que envolvem uma enorme variação de leituras que constroem, de forma multisemiótica e híbrida, através das mídias e de diferentes instrumentos de incentivo à leitura, como a exemplo do que acontece com os hipertextos na imprensa e na internet, bem como com os vídeos, os filmes e outros. Portanto, essa postura é condição essencial para se auxiliar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania, com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido.

De acordo com esse raciocínio, o documento destaca que:

A lógica de uma proposta de ensino e aprendizagem deve promover os letramentos múltiplos e conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Somando-se a isso as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola sem restringir ou filiar à palavra escrita apenas aos padrões socioculturais hegemônicos (Brasil, 2008, p. 28).

Adicionalmente ao que enfatizam os autores, as práticas de letramento não devem ser alienadas e descontextualizadas de seu contexto sócio-histórico. Kleiman (1995) considera que os processos de leitura e escrita fazem parte desse contexto enquanto atividades sociais, tais como, ler um manual, uma nota de compras ou pagar contas, portanto, deve-se encarar a leitura e a escrita não só como atividades com um objetivo somente nelas mesmas (como é

proposto no modelo autônomo de letramento), mas como atividades que servem a um propósito social.

Os estudos desenvolvidos sobre a linguagem escrita e os processos de letramento (Garnton & Pratt, 1989; Lentin, 1986), tem questionado um conjunto de concepções a respeito tanto da escrita como objeto, como de seu processo de constituição social que se cristalizaram e se apresentam como verdades naturais e inabaláveis. Essas concepções correntes e valorizadas sobre o objeto, «escrita» correspondem simetricamente às crenças sobre sua construção pela criança no processo de letramento. Elas permeiam a maioria dos trabalhos acadêmicos como uma prática educativa. Dentro de uma noção mais recente de letramento, a própria Kleiman (1991), contrapõe-se a essas concepções. Do ponto de vista do processo de letramento emergente, Garnton e Pratt (1989) empenham-se em enfatizar sobre a continuidade entre as modalidades falada e escrita da linguagem afirmando que:

O letramento está diretamente envolvido com a linguagem escrita: este é um senso comum que compartilhamos. Entretanto, também esperamos que pessoas letradas, falem fluentemente e demonstrem domínio da língua falada. Consequentemente, uma definição de letramento deverá reconhecê-lo, especialmente quando se estuda o desenvolvimento das habilidades de linguagem (Garnton & Pratt, 1989, p. 2).

Parte importante das concepções sobre o processo de letramento coloca a possibilidade de um olhar socioconstrutivista de desenvolvimento da linguagem escrita e faz importantes observações sobre a relação oralidade / letramento. Nesse sentido, segundo Lemos (1988), inicialmente o desenvolvimento da linguagem escrita da criança é dependente do grau de letramento das instituições sociais em que a mesma está inserida, como a família, a escola e as outras instituições sociais. Ainda Lemos (1988) também ressalta que o grau de letramento da criança será dependente de seus diferentes modos de participação nos espaços de convivência.

Dadas às circunstâncias, dissertar sobre o fenômeno do letramento tem sido uma tarefa complexa, em virtude das dificuldades que se enfrenta para a realização dessa atividade. Entretanto, alguns fatores como a subdivisão do próprio termo letramento, da forma que vem ocorrendo, que é uma consequência da evolução científica e tecnológica e da maneira como nos últimos anos os estudiosos e / ou especialistas, consequentemente, têm pensado em relação à leitura e à escrita, transformando suas visões sobre a linguagem em que ela tem passado a ser vista como um processo dinâmico em contextos significativos da atividade

social em todos os seus aspectos, tanto familiares, sociais, comunitários, profissionais e / ou religiosos, de modo que aumentam o grau de complexidade que se enfrenta para escrever sobre o referido processo (Pereira, 2005).

Para a autora, o fenômeno do letramento “tem uma acepção muito ampla, por isso torna-se difícil precisar-lhe uma significação exata, uma vez que se trata de um fenômeno que envolve uma gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, e os usos e funções sociais da leitura e da escrita” (Pereira, 2005, p. 62). No Brasil, mesmo evidenciada a importante relevância do processo de letramento, para que se desenvolvam plenamente suas práticas, no contexto da educação, ainda faz-se necessária a superação de alguns desafios de natureza complexa, dentre os quais, podem ser citadas, as dificuldades em mudar as práticas pedagógicas bem como a formação inadequada de grande parcela dos professores, os quais ainda se utilizam de concepções de ensino-aprendizagem equivocadas que na atualidade também caracterizam a inadequação do currículo escolar.

Outra eminente dificuldade que se evidencia na realização dos estudos sobre letramento está relacionada com a concepção do termo. Isso porque para os que objetivam estudar o fenômeno supracitado, não existe uma concepção única em relação ao mesmo. Talvez, a única conclusão a que todos os teóricos chegaram até agora é que letramento, desde a sua origem até as suas mais variadas concepções, está relacionado com a escrita, ou seja, não faz sentido compreendê-lo dissociado da escrita, tanto se considerando o ponto de vista da dimensão individual (sujeito ou grupo de sujeitos que adquirem habilidades para os atos de ler e escrever) quanto à dimensão social (influências / transformações ocorridas em função da introdução da escrita na sociedade).

Contudo, dialogando com os autores e especialistas que estudam o fenômeno do letramento percebe-se que as dificuldades para sua definição também ocorrem em torno da expansão e da disseminação que o mesmo vem atingindo e porque há o propósito de explicar melhor os vários significados que vem sendo atribuídos ao termo, com isso chegando a ocorrer conflitos conceituais entre alguns especialistas que estudam tal fenômeno. No entanto, mediante as varias reflexões que vem sendo apresentadas sobre as práticas de letramento, faz-se a seguir algumas abordagens sobre letramentos múltiplos baseadas nos estudos de Street (2007), Rojo (2009), Kleiman (1995), entre outros que objetivam ampliar e oferecer novos conhecimentos aos profissionais envolvidos com os processos de alfabetizar e de letrar.

1. 1. Um ou Vários Letramentos – Letramentos Múltiplos?

Estudando-se o termo letramento, percebe-se que o mesmo não é mais um processo estático, único e universal, que tenha o mesmo significado para todas as pessoas. Ao contrário, entende-se que letramento é um processo dinâmico em que o significado resulta da ação de letrar e é continuamente construído e reconstruído localmente, pelos participantes dos diferentes grupos sociais. Esse argumento se fortalece ao nos defrontarmos com o surgimento dos múltiplos letramentos, bem como com os estudos que abordam os diferentes níveis de letramentos existentes entre os indivíduos.

Partindo-se desse pressuposto, percebe-se o quanto o conceito de letramento é flexível e abrangente. Em razão disso, pode-se afirmar que em circunstância das mudanças sociais ocorridas em toda sociedade e das novas perspectivas quanto ao ensino do processo da leitura e da escrita, esse termo vem passando por constantes ressignificações, motivo pelo qual, este estudo tenta explicitar alguns desses novos significados, embasado principalmente, nos trabalhos de autores como Rojo (2009), Street (2007), Kleiman (1995) que mediante as práticas culturais e sociais de leitura e escrita apresentam para as sociedades acadêmicas e os demais profissionais da educação a concepção de que atualmente o termo em estudo vai além da palavra letramento, ou letramentos, pois este abarcará, sobretudo, o termo no sentido plural, «letramentos múltiplos».

No contexto dos letramentos múltiplos, levando-se em consideração os avanços científicos que evoluem rapidamente em todas as áreas do conhecimento, assim como nas ciências educacionais e na Linguística Aplicada, e com o amplo desenvolvimento tecnológico que atualmente vem ocorrendo no mundo inteiro, subentende-se que não será mais viável a realização de estudos sobre letramento usando-se o referido termo no singular. Considerando-se o conseqüente surgimento e a existência de inúmeros tipos de letramentos, deve-se falar desse fenômeno no plural. Portanto, objetivando elucidar esta argumentação, antes de dissertar sobre o letramento escolar que é o tema principal desse estudo, fala-se brevemente de alguns dos principais tipos de letramentos que se evidenciam na sociedade atual, dentre os quais, serão abordados: o letramento científico, o letramento digital, o letramento literário e, o letramento matemático.

1. 1. 1. Letramento Científico

Atualmente nos estudos da área das ciências tornou-se comum o uso dos seguintes termos «letramento científico» e «alfabetização científica». Segundo Mamede e Zimmermann (2005a), o primeiro termo surge como alternativa para o segundo e nesse sentido, ambos estão relacionados ao preparo para a vida em uma sociedade científica e tecnológica. Assim, nas palavras das autoras, esse tipo de letramento corresponde ao conhecimento sobre os conceitos científicos que os indivíduos apresentam para auxiliar numa tomada de decisão pessoal, mediante a participação em relações cívicas e culturais, ou de produtividade econômica. Para as autoras, o «letramento científico» é o conhecimento pertinente a esta área e ao uso específico que o indivíduo faz deste no seu cotidiano. Para Eler e Ventura (2007), a sociedade atual tornou-se um ambiente de letramento em ciência e tecnologia.

Por isso, ao se considerar a presença da ciência e da tecnologia na vida social das pessoas, apresentam-se relações com os objetivos dos estudos sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), e a compreensão sobre o conhecimento científico, possibilitada pela interação desses elementos na vida social propicia a inclusão do cidadão de forma ativa e de maneira ampla na sociedade. Mas, para que essa inclusão seja real, faz-se necessária a compreensão de questões complexas que são baseadas em conhecimentos científicos e tecnológicos (Mamede e Zimmermann 2005a). Dessa forma, a escola também deve desenvolver seu papel de letrar a população, no que diz respeito à ciência e à tecnologia, para que o aprendiz se torne um cidadão capaz de fazer uso desse conhecimento na vida social.

1. 1. 2. Letramento Digital

Evidencia-se que, com o surgimento das novas tecnologias de comunicação, têm se modificado muito as atividades da vida moderna. Pois essas modificações também estão atingindo o processo de ensino / aprendizagem e com isso levando os estudiosos da educação e da linguagem a refletirem e a pesquisarem sobre as consequências dessas novas práticas sociais e o uso da linguagem na sociedade. As mudanças são perceptíveis pelo crescente aumento na produção e utilização de novos aparelhos tecnológicos como: computador, Internet, cartão magnético, caixa eletrônico, celular, entre outros. Isso tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns

estudiosos como Pierre Lévi (1995), Chartier (1998), Tapscott (1999), Batista (2000), Soares (2002) começam a falar no surgimento de um novo tipo / paradigma ou modalidade de letramento, que o chamam de letramento digital.

O pesquisador norte-americano Tapscott (1999), assegura que esse novo paradigma de letramento considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais. Segundo o autor, atualmente há uma forte rejeição ao «jeito velho de aprender». Para ele, isso se mostra de várias maneiras, principalmente, quando os alunos começam a buscar outras fontes de informação, não se limitando mais ao professor ou ao livro didático.

Na concepção de Tapscott (1999), o letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e escrita, passando a estar de acordo com diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassem os limites físicos das instituições de ensino em vários aspectos, entre estes: o aumento na velocidade do próprio ato de apreender, de gerenciar e compartilhar as informações; melhorar a capacidade de fazer verificação *on-line* da autenticidade das informações apresentadas ou corrigir os dados expostos virtualmente em um site da grande rede e; ter noção clara do dimensionamento e da significação das palavras e imagens que chegam trazendo as informações processadas nas redes.

Considerando-se a ótica de Tapscott (1999), subentende-se que o letramento digital implica na realização de práticas de leitura e escrita de modos diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Nesse contexto, ser letrado digitalmente pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como as imagens e os desenhos, se comparados às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Nesse contexto, Chartier (1998, p. 77) observou que:

Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

Para o próprio Chartier (1998) com o desenvolvimento das novas tecnologias eletrônicas, o sujeito atual tem estado em seu cotidiano, diante de um volume de informações

cada vez maior e das mais variadas formas, representadas por: caixa automático, secretária eletrônica, jogos eletrônicos, aparelhos celulares cada vez mais modernos e, muito mais. É inevitável, portanto, que acabe incorporando novas práticas de leitura que lhes possibilitem conviver com essa nova realidade, razão pela qual se considera que seja necessário se refletir sobre a importância do desenvolvimento do processo de escrita desde os primeiros anos de escolarização, pois este, segundo Batista (2000, p. 32),

Envolve (...) os processos de adaptação – e consequente transformação – desses usos e práticas da escrita às características da instituição escolar e às formas de organização do trabalho, do tempo, do espaço, aos tipos de relações sociais nela presentes, em suma, ao conjunto de necessidades geradas por seu modo de institucionalização e funcionamento.

Ressaltando a importância do letramento digital para a sociedade atual, Soares (2002, p. 156) enfatiza a ideia de que “diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessa tecnologia em suas práticas de leitura (...)” e Lévi (1995, p. 194) comenta que o uso das novas tecnologias, particularmente, o computador, “favorece novas formas de acesso à informação, bem como novos estilos de raciocínio e de conhecimento”, e logo uma consequente e significativa mudança da relação do sujeito com a escrita.

Com base no referido autor, entende-se que em relação ao texto virtual, a internalização por parte do sujeito quanto aos aspectos formais eletrônicos como mediação para a produção e recepção e a significação do conhecimento, esta vinculada com uma nova ecologia cognitiva, Pierre Lévi (1995). O referido autor também enfatiza que são os modos de pensar que se desenvolvem a partir da predominância de determinadas tecnologias intelectuais.

A esse respeito Soares (2003, p. 151), também comenta:

(...) a tela, como espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre ser humano e conhecimento. (...), a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital. (...).

Em consonância com as abordagens apresentadas pelos especialistas citados anteriormente, percebe-se que em relação à escola, a partir do momento que as atividades centrais ao redor das quais se estrutura o sistema educativo, deixam de ser validas apenas as leituras de livros e que passam a serem aceitas também as leituras nas telas do computador, do tablet, do hiphone, do smartphone, acredita-se que com essas tecnologias as atividades mudam de natureza e adquirem novas perspectivas.

Voltando a abordagem de Tapscott (1999), compreende-se que a geração digital tem amadurecido rapidamente, diferentemente da geração dos seus pais. Isso, graças ao intercâmbio de informações na rede, onde os adolescentes e jovens ensinam e aprendem mutuamente, produzindo experiências que são compartilhadas com todos os participantes desta grande sala de aula virtual sem professor fixo ou pré-determinado. Para acompanhar esses aprendizes audaciosos, o professor atual também tem que mudar o seu perfil e a sua prática pedagógica. Ele agora precisa ser pesquisador e não repetidor de informação; ser um articulador do saber e não fornecedor do conhecimento; gestor das aprendizagens e não instrutor de regras; um consultor que sugere e não um chefe autoritário que manda; motivador da «aprendizagem pela descoberta», e não só avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno.

As competências para usar os equipamentos digitais com desenvoltura permitem ao aprendiz contemporâneo a possibilidade de reinventar seu cotidiano, bem como estabelece novas formas de ação, que se revelam em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização da linguagem verbal e não-verbal. E este é o mais recente desafio pedagógico que se coloca para educadores e linguistas: continuar desenvolvendo o ato de letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, repleta de crianças, adolescentes e jovens que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias de informação e comunicação.

1. 1. 3. Letramento Literário

Outro tipo de letramento também em evidencia no contexto do referido fenômeno é o letramento literário. Este também faz parte dos Novos Estudos do Letramento na Abordagem Sociológica de Literatura. O termo «Letramento Literário» começou a ser utilizado no Brasil, entre os estudiosos / pesquisadores do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade

Federal de Minas Gerais (UFMG), logo no princípio da década de 1990 (Andrade, Dissertação de Mestrado, 2008). A partir daí a expressão letramento literário tem sido amplamente difundida pelo Grupo de Pesquisas do Letramento Literário - GPELL - pertencente ao mesmo centro. Desde então, e cada vez de forma mais intensa, são desenvolvidas pesquisas versando sobre o tema, não somente na UFMG como também em diversas instituições de todo o país.

Para evidenciar claramente a importância do letramento literário e para que se torne compreensiva a referida terminologia, usa-se como princípio teórico os estudos de Cosson (2007) que desenvolveram e ampliaram uma proposta de letramento literário com vistas a fortalecer o trabalho com a leitura na escola básica através da literatura. O autor destaca o valor da literatura, bem como o caminho a ser seguido para o letramento literário na escola, mas destacando também o valor desta quanto à sua função social e sua ampla capacidade de reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece na escola. Nesse sentido o autor enfatiza que:

Letramento literário possui uma configuração especial:
É o processo de letramento que se faz via textos literários que compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio (Cosson, 2007, p. 12).

Paulino e Cosson (2009, p. 67), definem letramento literário “como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Para os estudiosos, o letramento literário não começa nem termina na escola, mas torna-se uma aprendizagem que é conduzida por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Portanto, trata-se de um fenômeno de apropriação, isto é, um ato de incorporar em si, e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura. “[...] Por fim, trata-se da apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos” (Paulino & Cosson, 2009, p. 67 - 68).

Paulino & Cosson (2009) esclarecem que a formação de leitores acontece em vários lugares, visto que está relacionada à vida social, mas que não deve se desligar da escola e de outras instituições, haja vista que leitores se formam mesmo é através de suas próprias leituras que se dão nos momentos de relacionamentos humanos, em diversas circunstâncias culturais, de cunho mítico, político, boêmio e outros. Com base nessa abordagem, é possível considerar

que *a priori* o letramento literário representa o conjunto de práticas sociais que se utilizam da escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para fins específicos. Visto que esse termo surgiu no interior dos estudos linguísticos, torna-se, portanto, pertinente estudá-lo sob o enfoque da literatura, mas sem deixar de lado o conhecimento sobre o termo já construído pela linguística.

1. 1. 4. Letramento Matemático

No que se refere ao contexto da multiplicidade dos letramentos no âmbito escolar, aborda-se também o letramento matemático, que no Brasil vem sendo divulgado recentemente. Assim como na Língua Portuguesa o fenômeno do letramento teve sua origem a partir da denominação alfabetização, o letramento matemático também se originou a partir do mesmo termo, sendo este utilizado por alguns pesquisadores com a terminologia de alfabetização matemática (Danyluk, 1998). Mas, o letramento matemático também é abordado por outros termos, tanto no Brasil como em outros países, isso por se considerar que o mais importante são as concepções e as propostas de reflexão e ação e não apenas a terminologia.

Entre as obras já desenvolvidas sobre letramento matemático e denominadas com a terminologia alfabetização matemática, cita-se como exemplo Danyluk (1998). Entre os vários autores que em seus trabalhos versam sobre o mesmo termo para se referir ao letramento matemático como uma prática sociocultural. Também podem ser citados outros autores / estudiosos como Fonseca (2004), que ao se referir a uma concepção de matemática como uma prática sociocultural, refere-se também aos termos, materacia, numeracia, numeramento, literacia estatística, graficacia e alfabetismo matemático, dando ênfase para o numeramento, que na concepção da autora corresponde ao letramento matemático.

Nesse contexto, a autora ressalta que a opção pelo uso do termo letramento dá-se em função da concepção de que as «habilidades matemáticas» são constituintes das estratégias para o desenvolvimento da leitura matemática que precisa ser praticada para que haja a compreensão da diversidade de textos que circulam cotidianamente no espaço e na vida social, apresentando frequentemente uma diversificação cada vez maior (Fonseca, 2004).

À luz do exposto, compreende-se que Fonseca (2004) direciona a perspectiva de letramento matemático incorporando-a a uma visão mais ampla das práticas sociais de uso da matemática. Dessa forma, a autora reforça a ampla dimensão e o papel social que a educação

matemática tem por responsabilidade promover para proporcionar o acesso e o desenvolvimento de estratégias e possibilidades de leitura do mundo para as quais os conceitos, as relações, os critérios e procedimentos apresentem resultados que possam contribuir significativamente para o bom desempenho dos cidadãos ativos e atuantes. Assim, as habilidades matemáticas podem ser compreendidas como a capacidade de mobilização de conhecimentos associados à quantificação, à ordenação e às suas relações com as operações e representações, na realização de tarefas ou na resolução de situações-problema ou em outras situações com as quais certamente a maior parte da população se depara cotidianamente (Fonseca, 2004).

Nesse ínterim, para David (2004, p. 19) o termo numeramento / letramento funcional é definido como a "capacidade de desempenhar tarefas que demandam conhecimentos e estratégias desenvolvidos em situações de uso social, marcadas pela cultura". E segundo Toledo (2004, p. 103), numeramento seria mais amplo que alfabetismo matemático, pois este inclui a capacidade de, "diante de determinadas demandas do mundo real, fazer uso dessas mesmas habilidades combinadas com habilidades de letramento, ou seja, habilidades de comunicação, leitura e escrita".

A pluralidade do numeramento / letramento matemático se manifesta pela diversidade das práticas sociais existentes em torno das noções de quantificação, mediação, ordenação e classificação em contextos específicos, em que os diversos usos dessas noções estão estritamente ligados aos valores socioculturais que permeiam essas práticas (Mendes, 2007). Para a autora o letramento matemático implica:

[...] a capacidade de colocar e resolver problemas matemáticos em situações diversas. Assim, passa a exercer uma relação direta entre práticas sociais e a matemática, de modo que o conhecimento matemático não esteja apenas ligado ao contexto escolar, mas antes relacionado aos usos específicos de um determinado grupo social, nesse caso, as mães, quando se utilizam de mecanismos que criam para auxiliar os filhos em tarefas escolares (Mendes, 2007, p. 23).

O letramento matemático teve sua primeira publicação no Brasil, no ano de 2004, sendo coordenada por Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca. Segundo a autora:

Denomina-se de habilidades matemáticas as capacidades de mobilização de conhecimentos associados à quantificação, à ordenação, à orientação e às suas relações estabelecidas nas operações e nas representações durante a realização de tarefas como a

resolução de situações-problema, que apresentam como referência fatos com os quais a maior parte da população se depara cotidianamente (Fonseca, 2004, p. 91).

Essa concepção reflete a perspectiva de letramento matemático incorporada a uma visão mais ampla das práticas sociais de uso da matemática, reforçando a idéia de que a educação matemática tem como propósito promover o acesso e o desenvolvimento de estratégias e possibilidades de leitura do mundo através de conceitos, relações, critérios e procedimentos que possam contribuir para que ocorra o aperfeiçoamento da população. Ademais, David (2004) classifica como similares ao letramento, a alfabetização matemática e o numeramento, referindo-se à prática de ambos como a capacidade para usar as competências que possibilitam ao indivíduo enfrentar com segurança as demandas da matemática no seu cotidiano.

A partir dos estudos do letramento matemático, observa-se que o mesmo, enquanto objeto de investigação, provoca diversas reflexões intrínsecas ao próprio assunto, além de tantas mais que podem se apresentar junto com ele, trazendo outras dimensões de significados, todos complexos e com foco no aspecto macro da questão. Nesse aspecto, concorda-se com Fonseca (2004, p. 27), quando justifica sua opção pelo uso do termo letramento por considerar a perspectiva de uso das "habilidades matemáticas como constituintes das estratégias de leitura que precisam ser incrementadas no sentido de que haja uma melhor compreensão quanto à diversidade de textos que a vida social nos apresenta com uma frequência cada vez maior". Mediante a multiplicidade do termo letramento que se apresenta como fonte inesgotável de estudos, ressalta-se aqui que há vários outros tipos. No entanto, a partir do próximo tópico tem-se como foco maior dissertar sobre o letramento escolar que é o principal objeto de estudo desta pesquisa.

1. 1. 5. Letramento Escolar

Os avanços ocorridos no desenvolvimento das ciências nos últimos tempos se expandem cada vez mais rápido e por todas as áreas do conhecimento. Nas Ciências da Educação não tem sido diferente e a área da Linguística também vem sendo impulsionada pela evolução e o progresso que ocorre na sociedade, por isso, durante as últimas décadas, o fenômeno do letramento tem sido um dos principais objetos de estudo no meio acadêmico e, como consequência desses estudos, tem

surgido novas concepções que resultam em diferentes terminologias e / ou tipos, bem como em novas formas de abordá-lo.

Uma das terminologias do letramento que está muito em voga atualmente é o Letramento Escolar, doravante denominado como LE. Os estudiosos desta área como Street (1984), Barton e Hamilton (1998, 2000) concebem essa terminologia do letramento como um conjunto das habilidades ou competências voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Para eles como o desenvolvimento desse letramento tradicionalmente é uma prerrogativa só da escola, há uma pressuposição do mesmo de modo formal onde escolarização e letramento mantêm uma relação de interdependência. Logo, o processo de LE se configura como práticas essencialmente mantidas nas instituições públicas e / ou privadas, as quais recebem influência e regulação do estado, por isso, fazem parte de um tipo de letramento tido como dominante (Kleiman, 1995).

De modo geral, o LE goza de grande prestígio e visibilidade social, devido ao fato de que, nas sociedades modernas, a escola é considerada a principal se não a única agência de letramento (Rojo, 2001b). Lahire (1997, citado por Rojo, 2001b, p. 243), ressalta que a escola de hoje “é fruto de uma história bastante longa de letramento e cultura da escrita, e consequentemente de impressos”, que decorre de suas práticas, sejam estas orais ou escritas, quer haja ou não um texto escrito sendo utilizado na sala de aula. Capitaneada nesse raciocínio, Rojo (2001b, p. 243) utiliza a expressão “letramento escolar”, para se referir às práticas letradas que são produzidas ou reproduzidas pela instituição escola no seu interior.

Conforme a pesquisadora, a escola, para alcançar seu objetivo de fazer aprender, divide seu tempo em aulas de diferentes disciplinas que, por sua vez, reúnem conhecimentos adaptados para o ensino. Estes conhecimentos que muitas vezes são ensinados por meio da oralidade asseguram sua base na cultura escrita e, portanto, são provenientes de uma história de letramento. Por isso que tem se evidenciado que o aspecto grafocêntrico do ensino escolar tem-se tornado cada vez mais visível e constante nas últimas décadas, já que a prática pedagógica cotidiana está perceptivelmente apoiada em materiais escritos.

Mediante as abordagens de Souza, Moulin e Costa (2004), observa-se que estes materiais, por sua vez, representam a constituição de saberes oriundos de outras instâncias de produção do conhecimento como a ciência que estabelece relações com outros saberes para produzir efetivos objetos de ensino para a sala de aula. Dessa forma, compreende-se que o LE se caracteriza como a oportunidade que os alunos têm de, na escola, desenvolverem suas habilidades linguísticas e, principalmente, textuais; pois nesta os materiais como os textos são

organizados sob a forma de diversos gêneros que são adotados como objeto de estudo e ensino, mas, sobretudo, que materializa e delimita historicamente as ações de linguagem, sempre numa visão sócio-interacionista.

Partindo-se do princípio supracitado, pode se verificar que no processo de LE também se utiliza muito a escrita como instrumento de comunicação e socialização. Nesse sentido, encontra-se na escola a principal referência de agência formal do letramento (Costa, 2000). Por isso, entende-se o LE, como um processo contínuo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita que ocorrem na escola e que deve estar associado aos usos que os aprendizes fazem dos diferentes tipos de textos, sejam esses, orais ou escritos, mas, sobretudo, que estes estejam bem relacionados aos contextos onde funcionam as práticas sociais de linguagem, que devem ocorrer sempre com o propósito de levar em consideração os aspectos culturais subjacentes às práticas e eventos de letramento (Albuquerque, 2006).

De acordo com Costa (2000), se evidencia que a denominação de agência formal do letramento aplica-se à escola, tendo em vista o fato de existirem inúmeros outros espaços do ponto de vista informal, nos quais os sujeitos se envolvem em variados eventos de letramento. Entre estes, podem ser citados lugares como: a comunidade, a família, a igreja, os sindicatos, as praças, os locais de trabalho e outros. Nesses espaços, há também uma aprendizagem a partir das experiências diretas e indiretas com os textos, embora, em muitos casos, ainda não se tenham desenvolvido as habilidades formais de ler e escrever propriamente ditas, no sentido do LE.

Na concepção explícita de LE, pressupõe-se que os alunos são participantes e interagentes do processo e os professores são os facilitadores. Nesse sentido, a escola deve estar preparada e contextualizada para constituir assim uma tríade com os elementos essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade que se torne verdadeiramente letrada no sentido estrito do termo. Pois é nessa perspectiva que Albuquerque (2006) defende o LE. Para a autora, o ensino da leitura e da escrita quando são desenvolvidos com base em uma concepção interacionista de língua, implica considerá-las como práticas sociais que também representam o LE.

Segundo a autora, o LE que envolve o processo de didatização da leitura e da escrita, precisa ser desenvolvido de modo a garantir que suas práticas, ao serem realizadas no espaço escolar, busquem trazer para as salas de aula os contextos significativos de leitura e escrita, os quais envolvam diferentes gêneros presentes no convívio social dos alunos e dos professores (Albuquerque, 2006). Essa prerrogativa

de LE expressa uma noção mais ampla e significativa do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na escola, porque contempla o estudo da linguagem pensando sempre nas diferentes possibilidades de uso efetivo da língua pelo falante.

Todavia, Kleiman (2005) ressalta que, atualmente, ao se estudar as práticas escolares de letramento, percebe-se que elas ainda revelam uma ideologia que:

Considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros, expositivo e argumentativo (Kleiman, 2005, p. 44).

Partindo-se das palavras de Kleiman (2005), percebe-se que as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas no contexto escolar atualmente não se aproximam de fato das situações cotidianas de práticas sociais de letramentos, mesmo que estas sejam entendidas como uma modalidade de prática de linguagens com vistas à interação ou à realização de diversas ações de comunicação. Sendo assim, estudar as práticas de LE ainda torna-se uma tarefa árdua, mesmo sob o enfoque de que é à escola a quem se reserva o papel de alfabetizar, de letrar e de dotar os sujeitos de competências para lidar em diversos meios sociais com tecnologias e recursos em que a leitura, a escrita e a fala (oralidade) se tornam necessárias.

É pertinente dizer que, apesar da colocação precípua de Kleiman (2005), o que se espera do processo de LE é que através deste haja uma continuidade, no sentido de se elevar cada vez mais os níveis de letramento dos indivíduos e assim melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita dos educandos. Para Kleiman (2005), será através do processo de letramento no contexto escolar que se tornará efetivamente possível se alcançar de fato a inclusão / imersão dos educandos no contexto das linguagens especializadas.

Todavia, percebe-se que o LE, tal como se concebe está voltado, sobretudo, para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares, entre os quais: anotações, resumos, artigos, resenhas, dissertações, descrições, narrações, relatos, exercícios e questionários, e, para alguns outros gêneros advindos de diferentes esferas como a literária, a jornalística e a publicitária, não será suficiente para atingir as expectativas enunciadas anteriormente. Para tanto, torna-se imprescindível à ampliação e a democratização do LE, tanto através das práticas, como dos eventos deste que tem lugar garantido na escola por meio do universo de textos e gêneros que nela circulam.

À luz dos estudos sobre o desenvolvimento das teorias do letramento, neste trabalho, prioritariamente ao se tratar do LE, percebe-se que a escola é reconhecida como o principal, senão o único, meio de acesso ao letramento do tipo valorizado pela sociedade burocrática (Costa, 2000). Essa visão resulta dos estudos de Street (1984), fundamentada na concepção quase absoluta do modelo autônomo de letramento. Nesse contexto, para Signorini (1995), esse fator tende a ser confundido com a escolarização e pode transmitir a idéia de que quanto maior for o nível de escolarização, também será maior e melhor o grau de letramento.

Esse fato se fortalece em razão de que a escolarização sempre esteve e ainda está atrelada a interesses e / ou ideologias diversificadas. No entanto, como a mesma se realiza em instâncias diversas, talvez em razão de certo positivismo, ainda necessita-se de uma compreensão mais precisa quanto aos conhecimentos que a escola oportuniza e dos que o cotidiano possibilita ao estudante, para que possam ser igualmente chamados de letramentos (Signorini, 1995).

A partir dessa perspectiva, podem-se formular questionamentos relacionados ao funcionamento discursivo do LE e às capacidades letradas que ele constrói, além de alfabetizar e ensinar a ler e escrever. Dessa forma, para se caracterizar esse processo faz-se necessário observar que as relações de causa e efeito entre o poder, o acesso social e o saber escolarizado estão historicamente relacionadas com a universalização científica e tecnológica. Adentra-se nesse sentido porque as práticas escolares de letramento, na maioria das vezes, restringem-se somente à alfabetização e ao ato de ensinar a ler e a escrever, atrelando esse processo, quase que exclusivamente à construção descontextualizada, unívoca e monofônica da leitura e da escrita, em vez de levar à compreensão ativa e crítica da significação desejável no letramento (Albuquerque, 2006).

A partir da abordagem de Albuquerque (2006), incute-se que o LE como já mencionado, trata das relações de ensino-aprendizagem que se utilizam da escrita como instrumento de comunicação e socialização, as quais encontram na escola a principal referência de agência formal do letramento. Esse conceito de LE deve se diferenciar daquele que tradicionalmente é criticado por ser considerado tecnicista que modela os padrões autorizados de leitura e de escrita, assim também como desconsidera as práticas orais com seu caráter autônomo em relação às redes sociais nas quais se desenvolvem os mais variados eventos de letramento.

O LE representa um processo contínuo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita que se dão na escola, o qual deve ser dinâmico e estar associado aos usos diferenciados que são feitos dos textos (orais e escritos) pelos aprendizes, bem como aos contextos em que esses textos funcionam como práticas sociais de linguagem, sempre levando em consideração os aspectos culturais subjacentes a essas práticas. É nesse sentido que Albuquerque (2006) defende o LE.

Segundo a autora,

O ensino da leitura e da escrita baseado em uma concepção interacionista de língua implica considerá-las como práticas sociais. Nessa perspectiva, o LE que envolve o processo de didatização da leitura e da escrita precisa ser feito de modo a garantir que as práticas de leitura e produção de textos desenvolvidas nesse espaço se aproximem daquelas realizadas fora dele. Isso implica trazer para a sala de aula os contextos significativos de leitura e escrita, que envolvem diferentes gêneros presentes no convívio social dos alunos e professores (Albuquerque, 2006).

De acordo com o pensamento de Marcuschi (2001), não é mais possível se investigar as questões relativas ao letramento, isto é, às práticas da leitura e da escrita na sociedade, permanecendo apenas nos aspectos linguísticos sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos.

Com esse pensamento, Marcuschi defende a inserção plena dos aspectos sociais nos estudos da linguagem. Pois o autor reconhece que mediante a amplitude conceitual exposta, quanto aos letramentos, fazem-se necessárias as constantes reflexões sobre como estão se desenvolvendo as práticas desse fenômeno nas escolas, especificamente nas aulas de língua materna. Nesse contexto, contempla o pensamento de Marcuschi (2001) o raciocínio de Kleiman e Matêncio (2005), que recomendam a inclusão de práticas socialmente legitimadas de uso da escrita na escola com o propósito de formar os alunos para que possam exercer tanto no ambiente escolar como na comunidade suas funções de agentes de letramento, de forma independente, flexível e conscientes da transformação identitária a ser vivida.

Segundo Kleiman e Matêncio (2005), as práticas de LE para a formação de agentes desse fenômeno devem fugir de uma concepção meramente instrumental de leitura e produção de escrita. Todavia, para as autoras, o sucesso do LE depende da capacidade do professor em reconhecer e se relacionar com as práticas não escolares de letramento construídas por outros agentes em outras instituições ou agências de letramento, que podem até ser mais bem-

sucedidas no processo de introdução na cultura letrada. Portanto, essa análise desenvolvida pelas autoras parte do reconhecimento de que o nível de escolaridade é a variável com maior peso explicativo sobre os níveis de habilidades que podem ser demonstrados nas práticas de leitura e escrita, fato que confirma a centralidade da escola como a principal agência de letramento da sociedade.

Nesse sentido, as autoras supracitadas chamam a atenção para o fato de ocorrerem desigualdades entre os níveis de leitura e escrita de indivíduos e grupos com nível de escolaridade semelhante. Elas levantam a hipótese de que essas desigualdades estão relacionadas com a diferenciação da experiência escolar por eles vivenciada. Para as mesmas, tal fato também pode estar relacionado com as diferentes oportunidades que são criadas pelas esferas não escolares, nas quais também se desenvolvem habilidades que estão relacionadas com o processo de letramento (Kleiman & Matêncio, 2005).

Para as autoras, as limitações da experiência escolar dos indivíduos e grupos, são apontadas como uma das principais especificidades dos estudos que tornam evidentes os modos como esses autores enfrentam a ordem societária que lhes franqueia o acesso mais ou menos restrito à cultura letrada. Nesse contexto, Batista e Ribeiro (2004), enfatizam a necessidade de se investigar de que modo à inserção do(s) indivíduo(s) na cultura letrada atinge de fato as condições e os valores que os benefícios do letramento supostamente admitem como dado para que ocorra a transposição de valores particulares de certos grupos para o conjunto da sociedade.

Todavia, as agências de letramento atendem aos posicionamentos políticos assumidos que tematizam as questões relacionadas às relações de dominação instauradas pelas práticas escolares e pelos diferentes modos de inserção do(s) indivíduo(s) na cultura letrada (Kleiman 2001). Por isso, ganha especial interesse o estudo do letramento entre os grupos formados por indivíduos de classes populares engajados em práticas que, de um jeito ou de outro, objetivam a superação de uma condição de subalternidade e de passividade diante da ordem social. Esses sujeitos, na maioria das vezes, são aqueles com trajetórias escolares irregulares e que em sua maioria correm o risco de não alcançar níveis superiores. Assim, os outros contextos de vivência como o da ação social, o da família e o do trabalho emergem como fatores decisivos na construção de suas trajetórias como leitores.

Os estudos do LE, a priori, objetivam produzir referenciais interessantes tanto para os agentes que atuam nos sistemas de ensino como para desenvolver as

competências e as disposições necessárias para que os alunos construam um significado positivo em relação a sua experiência escolar e possam aprender de forma autônoma, preparando-se para enfrentar os dilemas da atualidade de modo a fazer frente às exigências de um novo mercado de trabalho que exige constante qualificação e requalificação. Nesse aspecto, o LE precisa preparar os aprendentes ajudando-os a elaborar projetos para o futuro, num cenário em que quase não há alternativas de percursos suficientemente delineadas (Kleiman & Matencio, 2005).

Na perspectiva de desenvolver as competências necessárias para que os indivíduos possam aprender de forma autônoma e para toda vida, atendendo inclusive, às exigências do mercado de trabalho, compreende-se que o LE pode criar as condições e as oportunidades para que a inserção destes sujeitos seja mais rica e diversificada no contexto da cultura letrada. Para tanto, é importante que a escola conheça os significados que os mesmos atribuem à leitura e à escrita e leve-os a compreender que o letramento se insere num conjunto mais amplo de práticas que estão relacionadas ao consumo e à produção cultural, bem como na formação para o trabalho e a participação cidadã.

De acordo com as abordagens de Heath (1983), Street (1984), e Barton e Hamilton (2000, citados por Kleiman & Matêncio, 2005), o LE também parte do pressuposto de que a natureza das práticas sociais de uso da linguagem escrita se caracteriza pelas formas que a leitura e a escrita assumem mediante as diversidades dos contextos sociais, dependendo basicamente das demandas que essas práticas propõem aos sujeitos. Dessa forma, evidencia-se que as pessoas podem ter suas práticas de leitura e escrita delimitadas por configurações individuais que dependem de suas histórias de vida e das práticas e atividades de que tomam parte no seu cotidiano, incluindo-se aí os grupos sociais a que pertencem e os exercícios a que se dedicam de modo mais abrangente no contexto sócio-histórico que emoldura sua existência.

Seguindo este princípio, parece adequado afirmar-se que, para os indivíduos se identificarem como usuários da escrita e as formas como participam de eventos em que esta é central, bem como as práticas e as ações sociais em que estão engajados, faz-se necessário, sobretudo, estudar as práticas de uso da linguagem escrita próprias desse âmbito. Logo, essa perspectiva se caracteriza não só pelos resultados ou efeitos homogêneos do letramento, mas também pelos heterogêneos, dependentes dos contextos, além dos papéis, dos objetivos, bem como das formas de interação que guiam os sujeitos no transcorrer de suas atividades com a leitura e a escrita.

Para Kleiman e Matêncio (2005), considerando-se que numa dada cultura há diferentes letramentos associados aos variados domínios da vida, bem como há diversos modos como os sujeitos participam dos eventos e das situações nesses domínios, torna-se adequado e relevante examinar-se as formas pelas quais esses sujeitos, situados em contextos específicos, enquanto membros de determinadas comunidades, atuam em eventos de letramentos mediados pela escrita. Assim, torna-se possível analisar suas trajetórias e suas práticas em atividades de letramento aprendidas na vida e / ou nos relacionamentos com as pessoas, bem como os significados sociais que essas atividades representam para suas vidas.

Para Costa (2004), subentende-se que o processo de LE está situado numa concepção de desenvolvimento que deve ir além dos simples atos de saber ler e escrever mecanicamente algumas palavras, frases ou pequenos textos isolados de um contexto social mais amplo, pois é a partir da realização desse processo que a escola deve levar o aprendente, ao saber fazer uso frequente e competente da leitura e da escrita, tanto no aspecto individual como no social e cultural. Em outras palavras, a abrangência do processo de LE torna-se cada vez maior em função do aperfeiçoamento contínuo e complementar dos dois processos: ler e escrever.

Segundo Costa (2004), os atos de ler e escrever se constituem a partir de um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que compõem um longo e complexo continuum. Nesse sentido, compreende-se que o ato de ler é mais do que um simples processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som, é um processo de construir sentidos; é interpretação de diversos textos escritos, dos mais simples aos mais complexos, porque se envolve aí desde a decodificação de sílabas ou das palavras, até a capacidade para ler bilhetes, cartas, emails, histórias em quadrinhos, contos, romances, poesias, jornais, textos científicos, dentre outros, ao mesmo tempo em que escrever, além de ser um registro das unidades de som, representa a capacidade de transmitir significados a um leitor de forma adequada. Isso representa a capacidade de organizar e expressar o pensamento através da língua escrita e é desta forma que a alfabetização caminha para o letramento que se inseriu no contexto de uma sociedade letrada e inovadora.

Partindo-se do ponto de vista do autor antes citado, no cumprimento dos referidos aspectos, trata-se, portanto, da apropriação da competência que vai desde a capacidade mais simples de ler ou escrever o próprio nome, como também ler e escrever bilhetes e até textos mais complexos, entre os quais, cartas, emails, textos argumentativos, artigos, teses e outros mais. Para Costa (2004), é nesse sentido que o

conceito de letramento se liga ao conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o que, como, quando e por que ler e escrever.

O processo de LE se desenvolve fundamentalmente a partir das atividades com os gêneros textuais e discursivos. Haja vista, essas atividades serem mediadas pelos enunciados textuais que circulam em diversos suportes: livros, revistas, jornais, painéis, outdoors, cartazes, telas de TV, de celular, de computador, bem como, panfletos e embalagens, entre outros. Os gêneros textuais e discursivos são tipos estáveis de enunciados, são objetos abertos e possuem aspectos prescritivos e normativos, que os tornam em atividade de estruturação e organização de composição discursiva e de construção de significação. Contudo, esse tipo de unidade auxilia na construção da alfabetização e, sobretudo, do LE, considerando-se suas práticas de fala, leitura e escrita (Costa, 2001).

Para Bakhtin (1953, 1973 citado por Costa, 2001), os gêneros discursivos e textuais se encontram nas práticas sociais de linguagem; são muito variados e extensos; fazem parte do cotidiano dos indivíduos e se desenvolvem juntamente com as experiências adquiridas por estes no percurso da história escolar. Ainda em Bakhtin (1953, 1992, 1994), confirma-se que os gêneros discursivos e textuais, em quaisquer produções de linguagem situada, seja ela oral ou escrita, são produtos histórico-sociais e, portanto, existem de pleno acordo tanto com os interesses como com as condições de funcionamento das formações sociais.

Esses gêneros estão intimamente associados a um conjunto de aspectos originários dos contextos culturais, históricos e institucionais que se materializam em ambientes próprios onde acontece a interação verbal. Portanto, como a escola é a instituição que trata dos aspectos de maior complexidade do que os que ocorrem no cotidiano de outros segmentos sociais, essa faz uso de um discurso culturalmente diferente do da vida diária, em um contexto onde a sócio-construção do letramento se faz, principalmente, pela materialização das diversas formas existentes nas esferas culturais de um povo que transforma a linguagem oral e escrita do sujeito em discurso.

Costa (2004) reitera a afirmação de que os gêneros discursivos textuais são formas heterogêneas, sócio-discursivas e enunciativas, as quais se expressam, sobretudo, na cultura, tanto na fala, como na leitura ou na escrita. Representam uma categoria sempre trabalhada na escola, de forma teórica e muito diversificada. São instrumentos de suma importância para a transposição didático-pedagógica e para a valorização dos textos não literários. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, estes podem contribuir para a construção da alfabetização e do

LE, pois são eles que constituem a comunicação verbal, bem como, os enunciados pelos quais se fala e se escreve.

Sob a ótica da perspectiva psicológica de Vygotsky (1930, 1934), o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita das crianças e adolescentes deve se fundamentar numa proposta de LE através do uso didático dos gêneros discursivos e textuais. Para autores como Schneuwly (1988, 1994, 1995) o ato de aprender a escrever é um processo que faz parte da construção do LE. Este representa o ato de apropriar-se de instrumentos que ajudam na construção de uma nova função psicológica, a escrita. Mas, no contexto pedagógico da instituição escolar, há muitas formas de mediação ou de interação que constituem o processo intersubjetivo de construção da linguagem do sujeito e que determinam a forma como o texto se materializa.

Dessa forma, interpreta-se o desenvolvimento do LE como uma legítima ação de apropriação de instrumentos da escrita por parte dos aprendentes que constituem um novo conjunto funcional, discursivo e fraseológico que se distancia da pura função visual de grafemas e fonemas, ou da simples transcrição deles. Todavia, esse processo deve ser visto como a construção de uma nova prática social que torna uma atividade discursiva autônoma. Para tanto, o aprendente deve apropriar-se de novas maneiras de construir um texto e passar a ter domínio dos instrumentos que ajudam construir a nova função psicológica, a escrita.

De acordo com a abordagem de Costa (2004), a construção do LE, por ser mediada pelos gêneros diversos discursivos e textuais, proporciona a interpretação da linguagem no processo de letramento como algo que vai além de um conjunto de exercícios mecânicos de grafemas e fonemas que se juntam a partir de sílabas e de palavras isoladas, ou em formas linguísticas abstratas. No entanto, não se deve tratar de simples exercícios de codificação / decodificação de um sistema de escrita, mas sim de práticas diversificadas, individuais ou sociais de leitura e escrita que representam os eventos de letramento de que os alunos participam como objeto e processo da fala, da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, os aprendentes vão se apropriando das novas formas textuais discursivas e construindo o LE que deve ser permeado por um sentido que pressuponha sempre a interlocução do sujeito com alguém através do trabalho com a escrita. Essa proposta de construção do LE toma os gêneros discursivos textuais como uma unidade teórica instrumental de ensino que deve ser apreendida para o desenvolvimento da linguagem do sujeito no uso das práticas sociais de oralidade, leitura e escrita. Assim o aprendente pode

entrar em contato com gêneros diversos, entre os quais, as histórias em quadrinhos, as lendas, os noticiários de jornais e revistas, as poesias, os contos, os artigos diversos e outros. Esses gêneros podem ser essenciais para a construção do processo de LE.

Na concepção de Costa (2004), atualmente a aquisição do LE também pode ser interpretada como o desenvolvimento de uma nova função psicológica, através da qual os aprendentes se apropriam dos instrumentos do sistema de escrita. E é nesse contexto que o ato de aprender a ler e a escrever significa a assimilação de um novo conjunto funcional discursivo e fraseológico que se distancia de uma pura relação visual de grafemas limitada a uma simples transcrição deles. Dessa forma, através do LE, aperfeiçoam-se bem as capacidades de comunicação e aprende-se também a ler e a escrever.

Aprender a ler e a escrever é assim uma oportunidade para que homens e mulheres percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (Freire, 1976, p. 49).

A priori, o processo de LE, como qualquer outro tipo de letramento, não poderá ser uma simples abstração, ao contrario, deverá ser uma prática que pode se manifestar das mais diferentes formas de atividade na vida das pessoas, permeado por diversas condições. Ele requer que uma base cultural sólida seja construída para que os conteúdos escolares das disciplinas ministradas ganhem importância e sejam direcionados de forma a suprir as lacunas que, de um modo ou de outro, são as principais consequências de fatores como o econômico, o político e o social.

Partindo dessa realidade, entende-se que a instituição escola precisa produzir e sustentar condições para que se realizem as práticas de letramento, sem se tratar de responsabilizar um ou outro e entender que todos podem e devem letrar no exercício cotidiano de ensinar e de aprender a ler e a escrever, independentemente do cargo ou da função que exerça, ou da disciplina que leciona. Para alcançar esses objetivos, a escola precisa se esforçar para entender melhor e de modo mais claro as práticas de letramento que são vivenciadas tanto pelos alunos quanto pelos professores, e, em consequência disso, traçar novos rumos para fazer de fato da leitura e da escrita uma prioridade, tanto do ponto de vista político quanto cultural e pedagógico.

No âmbito da escolarização, há evidências de que nas práticas de letramento devem ser valorizadas, sobretudo, as características sociais que são culturalmente adquiridas durante o processo interativo da fala, da leitura e da escrita. Contudo, o contexto escolar ainda encontra-se permeado pelas dificuldades de comunicação social, oriundas das variedades sociocultural e linguística, que atualmente se fazem tão presentes nas salas de aula, e que ainda não se sabe claramente, como serão resolvidas pelo processo de educação formal escolar. Nas palavras de Signorini (1995, p. 162) isso resulta pelo fato de que:

Quanto maior o nível de escolarização, maior o grau de letramento e melhor a performance do sujeito na comunicação social; ou, inversamente, quanto mais baixo o nível de escolarização, menor o grau de letramento e mais insatisfatória a performance do sujeito na comunicação social.

Para Michaels (1991), os descompassos comunicativos resultam em uma colaboração infrutífera quanto à avaliação das capacidades dos sujeitos em diversas atividades de sala de aula e, isso se deve a alguns fatores que fazem da escola uma instituição social complexa, influenciada por uma série de imposições externas das políticas educacionais direcionais que interferem diretamente na sala de aula, cuja clientela é étnica e socialmente diversificada e usa diferentes estilos discursivos. Segundo a autora, essas diferenças no estilo discursivo introduzem um fator adicional no contexto de sala de aula já bastante complexo, pois essa espécie de interação desarmoniosa resulta em um padrão diferenciado na avaliação negativa. Esses fatores diminuem o acesso dos alunos ao tipo de instrução e de práticas necessárias para o sucesso na aprendizagem.

Outros pesquisadores levantam questionamentos diferentes em torno da problemática da interação e da eficiência comunicativa na escola, entre os quais, cita-se Costa (2001). Para esse autor a interação se desenvolve de modo eficiente a partir do uso de diversos gêneros textuais em práticas discursivas individuais ou sociais em eventos de leitura e escrita. Para Wells (1991), mais importante do que o domínio adequado das habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler e escrever, que fazem parte do processo de LE e também representam o papel da linguagem na aprendizagem, é a natureza essencial da interação na comunicação. Para ele, são vários os fatores que entram na aprendizagem escolar, pois além dos aspectos conceituais, culturais e linguísticos, entram também os conhecimentos de mundo que os estudantes trazem para a escola e o modo como eles recebem e dão os significados apresentados pelo professor, em relação à importância daquilo que supostamente devem aprender.

Voltando-se a concepção de Costa (2000), a consolidação das atividades de LE (fala, leitura e escrita) como práticas sociais interativas se desenvolve de várias formas e, sob os diferentes enfoques, haja vista sua complexidade. De acordo com a natureza dialógica defendida por Vygotsky (1991), pode-se dizer que a realização das atividades e das ações de constituição desse processo de letramento poderá apontar caminhos para uma releitura e, conseqüentemente uma reinterpretação das relações e interações sociais com reflexos da metodologia sobre o processo de ensino na instituição escolar. Alguns fatores como a desarmonia nas leituras, os desacertos, as rupturas e os descompassos das relações e interações sociais, na construção do conhecimento, todos atribuídos a um apoio mal feito nos contextos de aprendizagem, poderão ser corrigidos.

Na visão de Costa (2000), a abrangência da dinâmica interativa do LE nos eventos desenvolvidos na sala de aula faz com que tal processo também possa ser considerado um conjunto de práticas sociais oralizadas ou escritas, onde se dá a formação do sujeito, na relação com as práticas da fala, da leitura e da escrita, na instituição escolar. Nessa perspectiva, é válido considerar-se que o processo de LE se desenvolve de modo intersubjetivo, haja vista que o mesmo tem sua origem na interação verbal / social realizada a partir da interdiscursividade, a qual resulta na alteridade das relações dialógicas que são permeadas pelas práticas dos gêneros discursivos que se propagam no âmbito escolar.

Para Schneuwly (1988, 1994, 1995, citado por Costa, 2000) o ato de aprender a escrever faz parte da construção do LE, pois o mesmo representa a apropriação de novas maneiras de construir um texto, isto é, de apropriar-se de um arsenal de instrumentos que ajudam na construção de uma nova função psicológica, a escrita. No contexto pedagógico da instituição escolar que Schneuwly (1988), chama de contexto de produção ou situação de comunicação, há muitas formas de mediação ou instrumentalização dos elementos do mundo físico que constituem o processo de intersubjetividade da construção da linguagem do sujeito e que determinam a forma como o texto se materializa.

Mediante as abordagens apresentadas, nota-se que a construção do LE pode ser observada, analisada, revista e reinterpretada através da realização dos próprios eventos desenvolvidos na escola, nos quais se fazem presentes fundamentalmente, as atividades da leitura e da escrita, as quais quando assimiladas demonstram a apropriação de instrumentos técnicos quanto ao uso e ao domínio dessas funções. Nesse contexto, é importante a análise do desenvolvimento das práticas discursivas, sobretudo, de leitura e escrita do aluno no âmbito escolar, onde sistematicamente passam a exercer uma nova função social.

1. 2. As Práticas Discursivas no Âmbito Escolar

No que se refere ao desenvolvimento das «práticas discursivas» de leitura e escrita dos alunos no âmbito escolar, toma-se como uma referencia, entre outras, a abordagem de Bakhtin (2003, p. 262), na qual ele ressalta:

O trabalho com «práticas discursivas» para ser desenvolvido no âmbito escolar requer do professor, em especial o de língua portuguesa, um conhecimento amplo a respeito dos diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente para que possa definir qual o “melhor” destes, a ser trabalhado levando em conta as necessidades dos alunos.

Bakhtin (1981) também aborda sobre a diversificação existente nos aspectos sociais e linguísticos envolvidos na utilização das praticas discursivas. Na sua concepção, para que tais práticas de fato sejam bem desenvolvidas, no contexto escolar, o domínio destas por parte do(s) professor(es), torna-se uma condição indispensável, pois só assim, será possível se atingir seu principal objetivo de proporcionar aos integrantes da sociedade o bom desenvolvimento e o desempenho satisfatório nas atividades de comunicação, levando-os assim a se representarem satisfatoriamente bem demonstrando estilo adequado de construção composicional e uso, haja vista que estes “estão indissolivelmente ligados dentro dos enunciados e ao mesmo tempo igualmente determinados pela especificidade do campo da comunicação” (Costa, 2000. p. 69).

Ainda conforme a abordagem do referido autor, mesmo que a escola seja considerada a principal responsável pelo desenvolvimento das praticas discursivas, estas se encontram em uso nas mais diferentes esferas sociais (escolar, familiar, científica, jornalística, literária, jurídica, religiosa, entre outras). Nestas são utilizados diferentes tipos de discursos, onde cada um pode apresentar características sócio-comunicativas próprias, ou seja, diferenciadas com conteúdos e funções distintas, pois são os estilos de composições que indicam que cada forma específica pertence a um gênero discursivo diferente (Bakhtin, 2003). Esse autor enfatiza que essas práticas discursivas se desenvolvem tanto de forma oral quanto escrita. Dentre as quais, encontram-se: carta, bilhete, conto, reportagem, notícia, receita culinária, bula de remédio, horóscopo, resenhas de filmes, bate-papo na internet, artigo de opinião, discursos, outdoor e tantos outros exemplos que também podem ser utilizados diariamente.

Entende-se por práticas discursivas ou gêneros discursivos textuais, a partir das idéias de Bakhtin (1992), toda produção de linguagem (enunciado) oral ou escrita, sendo que cada prática é identificada pela situação de comunicação em que esta inserida e por suas características linguístico-textuais relativamente estáveis, sua temática, seu estilo, e as suas condições de produção e circulação. Segundo Bakhtin (1992) trabalhar com as práticas discursivas no contexto escolar torna-se uma atividade essencial, pois estas são ferramentas muito importantes no ensino de língua portuguesa e se faz totalmente necessária sua utilização dentro da sala de aula. Para tanto, o professor precisa ter os cuidados de ao trabalhar com cada uma destas, mostrar suas particularidades desde as mais simples as mais complexas, pois estas se tornam uma aliada indissociável do convívio em sociedade, da forma como se apresenta e como é concebida por todos.

De acordo com a abordagem sobre os gêneros textuais / discursivos, contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante referenciados como (PCNs) de Língua Portuguesa preparada para o Ensino Fundamental II (Brasil, 1998), é da competência da escola organizar as atividades curriculares incluindo esses gêneros, pois a necessidade de atender a demanda destes obriga à revisão dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar cada vez mais sua competência discursiva enquanto interlocutor. Assim, para o cumprimento desse propósito, o texto torna-se, entre outras a principal unidade de ensino, haja vista que sua organização não foge a regra, é sempre de natureza temática, composicional e estilística, caracterizando-se como pertencente a este ou aquele gênero (Brasil, 1998).

Nessa perspectiva, segundo os PCNs (Brasil, 1998) faz-se necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade dos textos e dos gêneros, pelo fato de que os textos pertencentes aos diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. Todavia, tanto a compreensão como a produção oral e / ou escrita dos textos de diferentes gêneros supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. Nesse contexto, os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos eles, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os devidos gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada.

De acordo com esse pressuposto, na concepção dos PCNs:

Sem negar a importância dos textos que respondem as exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino da Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica do aluno, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada, (Brasil, 1998, p 24.).

Ainda conforme os PCNs (1998), quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e das intenções do locutor, dos conhecimentos que ele acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que tem e da posição social e hierárquica que ocupam. Isso determina as escolhas do gênero do discurso e dos procedimentos de estruturação dos recursos linguísticos. O discurso manifesta-se linguisticamente por meio dos textos que é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão. A produção de discursos não acontece no vazio, ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com outros já existentes. Os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. Nesse sentido:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (Brasil, 1998).

As noções de gêneros discursivos referem-se às famílias dos textos que compartilham com as características comuns, embora heterogêneas, pelas quais os mesmos se articulam como o tipo de suporte comunicativo, considerando-se a extensão e o grau de literariedade destes. Esses fatores constituem a existência dos gêneros discursivos em número quase ilimitado, PCNs (Brasil, 1998). Ainda nesse sentido, ressalta-se o que é enfatizado pelo

referido documento, compreendendo-se que, segundo o qual, mesmo se a unidade de trabalho for o texto faz-se necessária a disposição tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado.

Nessa prospeção, os PCNs (Brasil, 1998, p. 23), afirmam que:

Os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, ‘composicional’ e estilística, que os caracterizam como pertencentes a esse ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (Brasil, 1998, p. 23).

Contemplando o que é abordado nos PCNs (Brasil, 1998) o livro intitulado Práticas de Leitura e Escrita, do Ministério da Educação (Brasil, 2006), que reúne textos produzidos para as series dos anos de 2000 a 2005 do Salto Para o Futuro, ressalta que “alem de se estudar o texto em suas propriedades formais e estilísticas particulares, este é visto como um exemplar de gênero do discurso e é por meio da exploração das propriedades temáticas, formais e estilísticas comuns e recorrentes num conjunto de textos pertencentes a certo gênero que se pode chegar à apropriação destas formas estáveis de enunciado” (Brasil, 2006, p. 26).

Na concepção de Shcneuwly e Dolz (1997, 1996) os gêneros textuais são formas relativamente estáveis, tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das praticas de linguagem. Segundo esses autores, os gêneros intermediam e integram as praticas e as atividades de linguagem. Logo, são referencias fundamentais para a construção dessas praticas. Como tal, do ponto de vista da aprendizagem escolar, os gêneros textuais podem ser considerados como «megainstrumentos» (Shcneuwly, 1994) que fornecem suporte para as atividades de linguagem nas situações de comunicação e que funcionam como referenciais para os aprendizes.

A respeito do desenvolvimento do trabalho com os mais diferentes gêneros textuais / discursivos, o programa de Formação Continuada de professores (Brasil, 2007) menciona que:

Ao pensar no como falar ou escrever e, de modo especial, na intenção que permeia essas ações, a pessoa precisa optar por um determinado gênero discursivo ou textual. Assim, a escolha do gênero decorre das necessidades imediatas dos sujeitos que atuam no processo interlocutivo (locutor e interlocutor), do tema sobre o qual se fala ou escreve e dos objetivos que determinam tal processo (que tem a ver com a intencionalidade do texto). Isso denota que, ao assumir

uma proposta de trabalho que se assenta na vivência interativa da linguagem, e por consequência, no letramento, o(a) professor(a) precisa proporcionar aos alunos o convívio e o uso de diferentes gêneros textuais.

Concluindo-se esse estudo dos gêneros textuais / discursivos, ressalta-se que para outros autores como Lopes-Rossi (2002, p. 22.), “cabe ao professor criar as condições para que os alunos possam apropriar-se das características discursivas e linguísticas de gêneros diversificados em condições reais, através de bons projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, e à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social”. Nessa perspectiva Kleiman (1989) citada por Buzen & Mendonça (2006) também afirma que as práticas discursivas no âmbito escolar podem ser compreendidas como gêneros textuais ligados às diversas práticas de leitura inseridas em um amplo contexto social, onde todas as atividades são realizadas em situações concretas e por meio da linguagem, nas suas diferentes modalidades em eventos de letramento.

Na concepção de Costa (2000), a natureza das atividades desenvolvidas durante os eventos de letramento no âmbito escolar não deve ter um caráter de simples práticas de exercícios mecânicos ou de treinos repetitivos, executados para impulsionar as habilidades de leitura e / ou de escrita, porque isso corresponde a uma incidência da visão reducionista da codificação e decodificação desses processos e não como eventos de letramento que objetivam a construção dos gêneros discursivos mediada entre professor e aluno a partir da diversidade dos enunciados propostos nesses eventos. Adentrando-se nesse aspecto, elucida-se que qualquer situação que se evidencie fora dessa perspectiva representa apenas a construção de uma história ficcional.

Ainda com base nas abordagens de Costa (2000) ressalta-se que essas observações levam à interpretação de que a aprendizagem da leitura e da escrita construída no processo de LE deve ser algo que precisa ir além de um conjunto de exercícios mecânicos com grafemas que se juntam em sílabas, bem como em palavras isoladas através de formas linguísticas abstratas. Nesse contexto, recorre-se também ao que diz Bakhtin (1929, 1981), que considera o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos como um enunciado no qual se faz uso do código alfabético, mas, sobretudo, como um fenômeno social que parte da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

Para Costa (2000), o processo enunciativo-discursivo de construção do LE não deve ser associado a uma mera codificação e / ou decodificação do sistema alfabético. Segundo o

autor, esse processo tem valor semiótico-psicológico, o qual recompõe e controla o sistema psíquico (oral) já existente no indivíduo e cria um novo com uma nova função (a escrita). Essa interpretação reafirma a consolidação das atividades de LE como práticas sociais e interativas oralizadas ou escritas que se dão no plano da intersubjetividade do sujeito, cujo enfoque enunciativo possibilita entender que a experiência individual com o discurso interior que é exteriorizado, logo se constitui principalmente em instrumentos mediadores de novas construções discursivas mais complexas e mais estáveis.

Para que ocorra essa nova função psicológica que é o processo de LE, o sujeito vai se apropriando de um arsenal de instrumentos mediadores do sistema de leitura e de escrita no contexto pedagógico da instituição escolar (Costa, 2000). Partindo desse princípio, é perceptível que no contexto teórico esses instrumentos sugerem que o processo de LE se caracteriza e se concretiza na passagem do oral para o escrito de forma dialética e não sincrética, pois tanto a linguagem oral quanto a escrita podem se manifestar através de formas discursivas que fazem parte de um mesmo sistema de fala e escrita pertencente a uma mesma língua.

Kleiman (1995) menciona o fato de a escola pressupor que o aluno pode estender suas práticas de letramento durante os eventos relacionados a outros contextos. Nesse sentido, torna-se compreensível a afirmação da autora de que as práticas escolares de letramento são construídas ideologicamente e que mudam segundo o seu contexto, não apenas porque são aspectos de uma cultura, mas, principalmente, porque fazem parte das estruturas do poder numa determinada sociedade. Desse ponto de vista, a mesma desperta importantes reflexões acerca do LE enquanto fenômeno social e constitutivo das práticas de linguagem através da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que proporciona ao ensino destas uma nova concepção teórico-metodológica, tanto no que se refere aos processos de apreensão na e pela escola quanto à sua própria natureza como objeto de estudo.

As discussões sobre o LE se iniciaram mais notadamente no Brasil a partir da década de 1990 do século passado e, a partir daí vieram se firmando no âmbito dos estudos sobre a relação entre a linguagem oral e a escrita. Consequentemente, este se tornou essencialmente importante para o desenvolvimento dos estudos, tanto na leitura quanto na escrita desde as séries iniciais. Em razão disso, a proposta trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (Brasil, 1998), argumenta que o ensino desses aspectos da Língua Portuguesa seja realizado de modo socialmente e contextualizado.

Na unidade / volume dos (PCNs) de Língua Portuguesa para o terceiro e o quarto ciclos do Ensino Fundamental, no tópico intitulado “Ensino e natureza da linguagem” (Brasil, 1998, p. 19), lê-se a seguinte afirmação:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade, são condições de possibilidades de plena participação social. Assim, um projeto educativo que seja comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos os acessos aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Com base na abordagem de Kleiman (1995), a responsabilidade da escola torna-se cada vez maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Nessa afirmação, já pode se constatar que há uma concepção focada nas práticas do ensino escolar e, conseqüentemente no desenvolvimento do LE, mesmo situado no contexto da língua, seja no âmbito da oralidade ou da escrita, bem como nos aspectos socio-históricos. Tal fato significa dizer que aquele modelo de ensino que anteriormente visava apenas ao desenvolvimento de habilidades individuais passa a dar lugar a um novo modelo de ensino mais situado e voltado para as reais vivências dos aprendizes.

No próprio conceito de letramento subjacente aos PCNs, encontram-se fortes indícios dessa mudança de paradigma, como se observa no trecho que se segue:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente, segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até a bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno a ampliação de sua competência discursiva na interlocução (Brasil, 1998, p. 23).

No que concerne à concepção de ensino delineada nos (PCNs) de Língua Portuguesa, Costa (2000) enfatiza que esses documentos constituem um grande avanço para o ensino / aprendizagem da leitura, da escrita e da produção de textos na educação básica, seja no nível fundamental ou médio, por proporem uma metodologia de enfoque enunciativo-discursivo a ser desenvolvida nas salas de aulas. Nessa perspectiva, é válido ressaltar que é de fundamental importância para os professores terem o conhecimento do conteúdo dos PCNs e que procurem

compreender as reflexões teóricas apresentadas por eles, a fim de buscar melhores alternativas para uma transposição didática que favoreça o desenvolvimento das orientações para o letramento no contexto escolar.

Mediante a proposta apresentada nos PCNs de Língua Portuguesa, o referido documento pode ser considerado um divisor de águas, por ter compilado importantes informações de cunho teórico-metodológico voltadas ao ensino-aprendizagem da língua materna, na condição de produto social e ao mesmo tempo por conceber a interação pela linguagem como uma atividade discursiva em que os dizeres não se constituem de forma aleatória, mas se prendem a algumas finalidades e contextos significativos, que obedecem às regras de funcionamento da linguagem, tanto internas quanto externas.

A construção desse posicionamento, certamente irá acarretar uma mudança significativa na maneira como os professores, especialmente os de Língua Portuguesa, passarão a pensar as suas aulas, principalmente no que se refere à produção de textos. Mas, vale salientar que este propósito só será possível se os referidos professores entenderem a linguagem como um dos principais produtos de interação social que ocorre entre os sujeitos. Conforme se observa, essa ideia é defendida integralmente pelos PCNs como um fator primordial para que o ensino de línguas se torne efetivamente um dos atos possibilitadores da apropriação linguística e da consciência político-cultural de cada indivíduo que obtenha para si o poder de fazer uso da linguagem de forma precisa, alcançando seu reconhecimento a partir da escola.

Nessa perspectiva, alguns teóricos da área da linguística como Costa (2000) e Rojo (2000), têm classificado os PCNs como um documento de alta relevância para a melhoria da qualidade da educação, no âmbito do território brasileiro. Entre os teóricos que comungam com essa prerrogativa, destaca-se principalmente Rojo (2000) que tem sido incisiva ao afirmar que a elaboração e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Fundamental representam um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, tratando-se das políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente.

De acordo com a abordagem dos PCNs que enaltece as discussões sobre o ensino da escrita enquanto prática social, bem como as orientações para o letramento, os (PCNs) de Língua Portuguesa enfatizam que “o discurso, quando produzido, invariavelmente manifesta-se linguisticamente por meio de textos” (Brasil, 1998, p. 21). Dessa forma, atribuem grande importância ao ensino da língua escrita a partir dos gêneros textuais ou discursivos, enquanto

formas de materialização da linguagem que fazem parte das interações sociais de uma comunidade culturalmente letrada (Schneuwly & Dolz, 2004).

Essa abordagem ajuda no reconhecimento de que atualmente os gêneros textuais são ferramentas fundamentais para que se aprendam as diversas formas e funções sociais da escrita, enquanto prática de letramento(s), em contextos específicos. Logo, nesse sentido, averiguando-se as abordagens que se propagam nos PCNs, os gêneros devem ser trabalhados pela escola; uma vez que, segundo Kleiman (2006, p. 26):

A atuação bem-sucedida nas instituições escolares requer o conhecimento das práticas específicas dessas instituições, concretizadas, ou atualizadas, nos eventos, que são sempre discursivos, envolvendo os usos da linguagem mediados pelos gêneros discursivos.

Para Rojo e Cordeiro (2004), essas novas concepções vieram propor para o ensino escolar, mais do que uma (re)leitura dos referenciais teóricos; vieram, sobretudo, instigar uma significativa mudança de posição, principalmente uma mudança no modo de como agir, didaticamente falando. No entanto, mediante as referidas abordagens, faz-se necessário refletir que não basta apenas a elaboração eficaz de pressupostos e parâmetros para o ensino de língua materna na perspectiva do letramento, é preciso divulgar essas informações entre os professores e averiguar as possibilidades de transpô-las para a prática.

Nesse sentido, as contribuições teóricas devem se juntar a um planejamento didático-pedagógico que possibilite ao aluno o desenvolvimento das suas habilidades linguísticas, discursivas e pragmáticas voltadas aos eventos reais de letramento(s). Por isso, é necessário o trabalho com os gêneros textuais, que propiciam o desenvolvimento de todas essas habilidades. Segundo Bezerra (2003, p. 41),

O estudo de gêneros pode ter consequências positivas nas aulas de Língua Portuguesa, pois levam em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e / ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

Não se pode deixar de elucidar que, no caso dos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, identifica-se que a intenção clara é a de que “as propostas e ideias

apresentadas venham a oferecer subsídios para um ensino que permita aos alunos o uso eficaz da leitura e da escrita e dos benefícios decorrentes de sua apropriação [...]” (Barton, et al, 2000, p. 94 - 95). Nesse caso, o entendimento do professor, quanto a essas propostas e ideias contidas nos PCNs, contribuirá de forma bastante significativa para o ensino-aprendizagem, na perspectiva do letramento. A partir desses pressupostos, o LE acontecerá sempre de forma predominante nas aulas de Língua Portuguesa e o professor, sem dúvidas, será considerado aquele que promove e facilita o contato dos alunos com as mais variadas experiências de leitura e de escrita.

Considerando-se a ampla propagação que já tem se realizado, principalmente nos meios acadêmicos, sobre o fenômeno do LE e mesmo estando o professor incumbido de desenvolvê-lo junto aos alunos, no contexto escolar, este ainda não tem surtido um efeito significativo nem exercido maior influência, no sentido de ressignificar o processo de ensino da leitura e da escrita. Observa-se que a interpretação da referida ressignificação tem ocorrido de forma equivocada ao ser confundida com uma nova metodologia de ensino da leitura e da escrita, fato que tem ocasionado o surgimento de uma falsa dicotomia de que a criança ou é alfabetizada pelo método tradicional de alfabetização ou é letrada pelo «novo método» do letramento.

Essa perspectiva revela-se contraditória aos pressupostos sociais dos estudos do letramento no âmbito do desenvolvimento da leitura e da escrita na esfera escolar, onde as atividades a serem desenvolvidas devem ter como foco as práticas e o agir socialmente dos aprendizes. Segundo Barton e Hamilton (2000), vêm daí a importância das práticas escolares, no sentido de se desenvolver a aprendizagem e o uso da língua escrita, pois estas são práticas sociais de uso com as quais os alunos também convivem fora da escola, onde se tornam até mais significativas para eles.

Essa hipótese apoia-se na abordagem ideológica apontada por Kleiman (1995) que também foi responsável pela popularização dos estudos do LE no Brasil, a partir do ano mencionado, com o objetivo de focalizar seus estudos principalmente na situação educacional brasileira, visando contribuir para que houvesse uma melhor qualificação desse sistema, no sentido de conduzir o mesmo a lidar de modo eficiente com a diversidade de práticas letradas. Segundo a autora supracitada, as práticas de letramento presentes no contexto escolar se constroem a partir do processo de interação entre professor e aluno, em que o indivíduo identifica o elo entre as práticas de letramento na aula e as necessidades do uso da escrita no cotidiano.

Estudos sobre o letramento, realizados por Kleiman (1995), Soares (1998) e Ribeiro (1999) tem discutido a questão das práticas sociais e escolares da leitura e da escrita e cada vez mais os referidos estudos vem mostrando que a escolarização tem contribuído para o desenvolvimento de níveis mais elevados de letramento, mesmo que a necessidade de ser letrado não seja considerada como condição primordial para que o indivíduo esteja inserido em uma sociedade letrada. No entanto, é inegável que o espaço escolar possa ser considerado o lugar privilegiado quanto à circulação de diferentes formas discursivas representadas pelos textos em circulação e também de articulação das modalidades oral e escrita.

Cabe à escola inserir novas práticas de letramento relacionadas aos conteúdos acadêmicos e orientar o aluno na construção de textos escritos e orais, de forma que ele aprenda a utilizar a linguagem culta e formal (Rojo, 2001a). Sob a ótica da autora mencionada, é pertinente dizer que a instituição escola atua visando aperfeiçoar a oralidade dos alunos através da introdução do código escrito, contribuindo com a melhoria das marcas formais da fala e da escrita. Todavia, a escola é o lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a construção do conhecimento ocorre de forma sistemática, potencializando os efeitos dos aspectos culturais sobre os modos de pensamento (Oliveira, 1995).

Atualmente, as Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio no Brasil também consideram que o LE deve preparar o aluno não apenas para o acúmulo de informações, mas para a continuação do desenvolvimento da capacidade de aprender e da compreensão do mundo social e cultural fora da escola (MEC, 1999). Essas diretrizes propõem que se desenvolvam as capacidades de pesquisar, buscar informações e analisá-las, bem como da capacidade de aprender, criar e formular hipóteses a respeito das práticas cotidianas ao invés do exercício de memorização e imposição de modelos. A referida proposta sugere a inserção do letramento de modo contínuo no ambiente escolar.

Assim, urge dizer que o LE deve atender ao propósito de proporcionar a inserção dos indivíduos na cultura letrada, e também a ascensão destes na sociedade e no mundo grafocêntrico da leitura e da escrita. Para tanto, pode utilizar-se de diversos instrumentos, entre os quais os livros e as revistas de diversos gêneros, jornais, gibis, outdoors, panfletos, cartazes, páginas da web e outros que auxiliem no desenvolvimento do processo de inclusão dos menos favorecidos economicamente, possibilitando-lhes, por meio da escolaridade, a aquisição dos conhecimentos que lhes permitam o adentramento nos grupos socialmente reconhecidos como bem sucedidos no processo de escolarização.

Dentro da concepção de que o letramento do aluno é uma das primeiras funções da escola, compreende-se que este seja o princípio estruturador do currículo escolar. Segundo Kleiman (1995), o LE é representado por um conjunto de práticas discursivas que envolvem, sobretudo, os diferentes usos da escrita. Mediante tal fato, ressalta-se que os discursos circulam em diferentes esferas da atividade humana e a escola é uma dessas esferas, na qual ocorrem as práticas socio-históricas e culturais próprias dessa esfera de atividade, que também precisa trazer em si outras práticas que proponham transformações e mudanças advindas da interação decorrente de novas dinâmicas sociais.

Como sublinha Kleiman (1995), pelo fato de a escola ser considerada a principal agenciadora do letramento, ela passa a exercer um relevante papel, especialmente para as classes populares, no que diz respeito à formação dos sujeitos letrados, sobretudo no que se refere à apropriação de conhecimentos que constituem a cultura chamada letrada. Para Goulart (2005) só a instituição escolar pode proporcionar a participação crítica e construtiva dos alunos nas práticas sociais que envolvem a escrita, de onde decorre a concepção de letramento assente numa perspectiva cultural e ideológica.

Quando a escola promove o letramento, ela está, na verdade, promovendo a inclusão social e dando ao aluno condição para o pleno exercício da sua cidadania. Nesse contexto, o LE se torna uma “questão de vida” (Bozza 2005, p. 249). Com base nessa afirmativa da abordagem de (Bozza, 2005), compreende-se que o currículo escolar deve oferecer um espaço para que as práticas de letramento se operacionalizem de forma consecutiva, pois o papel transformador da escola se amplia cada vez mais nessa era marcada pela competição em que os progressos científicos e os avanços tecnológicos definem novas exigências para os jovens que ingressarão no mercado de trabalho.

Por esse prisma, vale ressaltar que tal realidade exige uma revisão dos currículos escolares e da função que a escola exerce no que diz respeito à plenitude da formação do ser cidadão, permitindo aos educandos que por ela passam ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania plena. Para ser satisfatória em sua missão, a escola deve manter a aprendizagem, a permanência e o sucesso escolar dos seus alunos, pois é função desta munir o alunado das ferramentas da leitura e da escrita para que ele, enquanto cidadão esteja preparado para o enfrentamento de outros desafios no seu cotidiano.

1. 3. Estudos Sobre Literacia em Portugal

No âmbito dos estudos sobre o fenómeno do letramento, é importante aludir-se que no contexto brasileiro, desde os primórdios o referido termo é conhecido como uma derivação da palavra inglesa Literacy, conforme já mencionada no início desse trabalho, tendo sido usado pela primeira vez no meio acadêmico em 1986 por Mary Kato, que consequentemente publicou-o na obra, *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Em Portugal, o referido termo também deriva da palavra inglesa Literacy e sua definição é semelhante a que é dada ao termo letramento no Brasil, sendo que em Portugal a referida palavra denomina-se por «Literacia».

Referindo-se aos estudos do letramento / literacia Soares (2004, p. 5) informa:

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá simultaneamente a invenção do letramento no Brasil, do Illettrisme, na França e da Literacia em Portugal, para nomear fenómenos distintos daquele denominado alfabetização.

Soares (2004) destaca que os estudos sobre a literacia em Portugal foram motivados pela observação de que nos países desenvolvidos as pessoas, embora alfabetizadas, tinham domínio precário das competências de leitura e escrita, por isso não poderiam participar ativamente no cenário socioeconômico das atividades nas quais tais competências eram necessárias. Nesses países, a nova abordagem da literacia não estava diretamente relacionada ao processo de alfabetização e em Portugal a referida abordagem ainda era vista como o não domínio da alfabetização. A priori, no Brasil, os pesquisadores já consideravam os conceitos, de letramento, alfabetização e literacia como diferentes entre si, porém relacionados.

Ainda de acordo com Soares (2004, p. 14):

A entrada da criança e também (do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento / literacia.

Para Jones-Kavaliere e Flannigan (2008), literacia indica a habilidade de usar a informação de maneira efetiva e criativa. Logo os termos literacia, alfabetização e letramento são conceitos dependentes, mas ao mesmo tempo com características próprias.

Tomando-se como pressuposto uma das principais referências teóricas da atualidade sobre os estudos da literacia em Portugal, intitulado os resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica realizada por Benavente, Costa e Ávila (1996), verifica-se que a referida palavra tem sido utilizada para definir um novo conceito acerca das capacidades de leitura, escrita e cálculo. Na concepção desses autores o uso da mesma dá-se para distingui-la da alfabetização e por não levar em conta o grau de escolaridade dos indivíduos a quem ela tradicionalmente está ligada. Para os referidos autores, com esse o novo conceito de literacia, pretende-se estabelecer a posição de cada pessoa / indivíduo num processo contínuo de competências que passa, também, pelas exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se defronta na sua vida corrente.

Segundo os autores (1996, p. 23):

... [na literacia] não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana.

Nesse contexto, é compreensível que a literacia pertença / faça parte de forma amplamente estruturada de um universo sociocultural em que atualmente encontramos todos cada vez mais inseridos, mesmo os que apresentam capacidades muito reduzidas quanto ao ato de ler, escrever e contar. A literacia proporciona a melhoria da capacidade de aprender e interpretar a realidade, bem como condiciona todo o dia-a-dia de cada indivíduo. Mas esta, por sua vez, também é condicionada pelos conhecimentos, os valores e comportamentos vividos nas sociedades e, sobretudo, pelos sistemas de ensino (Benavente, Costa & Ávila, 1996).

As abordagens dos referidos autores (1996) apresentam a literacia como uma condição de cidadania que deve estar ao alcance do ser humano para auxiliá-lo no desenvolvimento das suas capacidades, a começar pela leitura, a escrita e o cálculo. Subentende-se que o adverso ao exposto significa que quanto menos os indivíduos desenvolverem suas capacidades de leitura, de escrita e cálculo, menos autônomos eles serão e consequentemente, tornar-se-ão mais dependentes dos outros diante dos problemas,

faltando-lhes as devidas condições para assumir a cidadania plena, pois a literacia, enquanto condição de cidadania condiciona os indivíduos a discutir, analisar, aprofundar e debater as condições que lhes são oferecidas nas sociedades abertas às múltiplas culturas.

A noção de literacia como condição de cidadania explicita-se cada vez mais nos tempos correntes a partir da realização de atos como: preencher um cheque; entender uma prescrição médica; saber consultar um cartaz contendo a exposição sobre o horário de saída de uma viagem em excursão; fazer cálculos referentes a uma taxa de juro; procurar emprego através do anúncio de jornal; entender uma lista de compras. Entretanto, segundo os autores supracitados (1996) são muitos os requisitos que a literacia pode proporcionar na e para a vida de cada cidadão. Acrescente-se aí que coisas simples podem determinar a independência e a autonomia social de um povo. O domínio dessas «coisas simples» requer literacia.

... [a literacia] é o abrir de um caminho para que se disponha das condições de cidadania plena, de capacidade para escolher o que se quer ser e fazer na vida, de participar nas comunidades e aprender pela vida fora. (Pedrosa, 2008, p. 115).

Analisando-se os estudos da literacia, verifica-se que como tem sido definido desde o principio, seu conceito pretende enaltecer e dar conta das capacidades dos indivíduos no sentido da interpretação e da utilização das informações escritas, remetendo-lhes, portanto, para as práticas diárias, para o uso quotidiano, para as competências, e não só para os níveis de qualificação escolar. Por isso entende-se a literacia como sendo a capacidade de cada indivíduo compreender e usar a informação escrita, contida em vários materiais impressos, de modo a desenvolver seus próprios conhecimentos (Pedrosa, 2008).

A definição de literacia vai além da simples compreensão dos textos; evolui com a inclusão de um conjunto de capacidades de processamento de informações, que poderão ser usadas na vida pessoal de cada indivíduo. Entende-se que é a partir da aquisição da mesma que os indivíduos melhoram suas capacidades de fazer uso na vida diária (social, profissional e pessoal), das informações escritas de uso corrente, contidas em vários materiais impressos (textos, documentos, gráficos, etc.).

Nessa perspectiva, aprofundando-se os estudos sobre a literacia, vê-se que o seu conceito atualmente já é bastante difundido nos meios acadêmicos, utilizado com um vocabulário diferente do termo letramento, mas, entretanto, próximo do mesmo. A literacia define-se, hoje por duas características essenciais. A primeira é permitir a análise da

capacidade efetiva de utilização por parte dos indivíduos na vida quotidiana das competências de leitura, escrita e cálculo; a outra é por remeter para um contínuo de competências que se traduzem em níveis de literacia com graus de dificuldade distintos (Pedrosa, 2008).

Concebe-se que assim a literacia é entendida de um modo não estático, ou seja, considera-se que as competências de uma população neste domínio tendem a alterar-se, quer por via do processo de evolução (positiva ou negativa) das capacidades individuais, quer por via da transformação permanente das exigências da própria sociedade. Com o presente pressuposto, simultaneamente, este conceito ultrapassa as categorizações dicotômicas que opõem alfabetizados e analfabetos, por serem redutoras da diversidade de situações sociais existentes (Benavente, Costa & Ávila, 1996). Mediante as abordagens expostas compreende-se que se o conceito de alfabetização traduz o ato de ensinar e de aprender, o novo conceito de literacia traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Considerando-se que a pesquisa científica exige, entre outras características, a criatividade, a disciplina, a organização e a modéstia do pesquisador, deve-se levar em conta que ele lida sempre com confrontos (Goldenberg, 1999).

Ao longo deste capítulo apresenta-se a descrição dos procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados durante as fases de desenvolvimento do trabalho de campo e / ou coleta de dados.

2. 1. PROBLEMÁTICA

Neste capítulo trata-se da importância de atualmente se aprofundar os estudos dos letramentos, sobretudo, o LE, estudando-se e analisando-se as práticas pedagógicas dos professores. Considerando-se que os referidos estudos são de alta relevância pelas influências que exercem atualmente em todo contexto social onde se fazem presentes de modo a influenciar e contribuir com a sociedade auxiliando-a no contexto geral mediante os avanços científicos, tecnológicos e sociais do mundo globalizado. Dentre outros, esses fatores motivaram a realização da presente pesquisa que se considera importante pelos resultados que foram alcançados a partir das ações desenvolvidas durante todo processo de buscas e de construção desta.

2. 2. QUESTÃO DE PARTIDA

- O que sabem os professores do Município de Jandaíra – RN, sobre o conceito de Letramento Escolar e como o trabalham em suas práticas?

2. 3. OBJETIVO GERAL

- Investigar o conhecimento de um grupo de professores do Ensino Fundamental I acerca da conceituação do Letramento Escolar bem como as suas práticas pedagógicas relacionadas a tal conceito.

2. 4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o nível de conhecimento sobre o Letramento Escolar apresentado pelos professores investigados no domínio das atividades docentes.
- Investigar as práticas (eventos) de Letramento Escolar, desenvolvidas pelos professores / sujeitos da investigação no âmbito do Ensino Fundamental I.
- Identificar se há coerência entre as possíveis práticas de Letramento Escolar dos

2. 5. A Atividade de Pesquisa

A pesquisa científica é um processo interminável. É um fenômeno que busca pelo conhecimento e se realiza essencialmente através de investigações, que se constituem em aproximações sucessivas e nunca esgotadas; não é uma situação definitiva diante da qual já não haveria mais o que se descobrir. É considerada como a própria geração do conhecimento; uma atividade pela qual se descobre a realidade quando esta não se apresenta com clareza, ou seja, quando não é o que aparenta à primeira vista; é um procedimento para descobrir respostas para uma indagação (Michel, 2009).

Ainda Michel (2009) enfatiza que a pesquisa científica é essencialmente um procedimento intelectual e racional, fruto de curiosidade e indagação. É uma atitude de busca por respostas, de novas explicações sobre fatos e objetos da realidade. A necessidade dessa busca surge a partir de uma questão ainda não respondida; de um problema que induz o pesquisador a procurar a resposta; de uma necessidade de conhecer a fundo algo que lhe fascina e motiva. Segundo a autora, a pesquisa científica se propõe a explorar o mundo físico, estudar a complexidade das coisas para melhor entendê-las nos seus princípios e funcionamentos. E é por ser essa forma de descrever o mundo físico que a mesma significa estudar, analisar, registrar e interpretar os fatos, identificando suas causas sem a interferência do pesquisador.

Não se deve aceitar jamais como verdadeira alguma coisa de que não se conheça a evidência como tal, isto é, deve-se evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, incluindo apenas, nos juízos aquilo que se mostrar de modo tão claro e distinto ao espírito que não subsista dúvida alguma (Michel, 2009, p. 34).

Conforme o exposto, no âmbito do desenvolvimento científico, os teóricos e pesquisadores conceituam a pesquisa de formas diferenciadas, dependendo do tipo a ser desenvolvido. Seguindo a proposição do pensamento filosófico, Demo (1996, p. 34) insere a pesquisa como atividade cotidiana considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático, crítico e criativo, com intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico e permanente em sentido teórico e prático”. Nesse mesmo sentido, em um raciocínio semelhante, Gil (1999) enfatiza que a pesquisa é um processo formal e sistemático, que trata do desenvolvimento científico, ou seja, é um conjunto de ações propostas para encontrar a solução para um problema, usando como base ações racionais e sistemáticas.

Pode-se entender a metodologia como um caminho que se traça para atingir um objetivo qualquer. É, portanto, a forma, o modo para se resolver problemas e buscar respostas para as necessidades e dúvidas. A metodologia científica é um caminho que procura por respostas ou explicações num processo de pesquisa ou de aquisição de conhecimentos; um caminho que utiliza procedimentos científicos e também critérios normalizados e aceitos pela ciência (Michel, 2009). Conforme o que expressa à autora, dada a sua amplitude, a metodologia científica não comporta uma única definição, considerando-se, portanto, que há inúmeras formas de se dizer que ela trata do conhecimento científico.

O pesquisador deve conhecer, no contexto científico, as várias modalidades metodológicas de pesquisas oferecidas pelos estudos teóricos e coerentemente adequar a metodologia de sua pesquisa ao seu contexto, à sua realidade. Partindo-se dessa premissa, evidencia-se que para se realizar uma pesquisa nesse âmbito faz-se necessária a definição consciente de um conjunto de procedimentos metodológicos que conduzam o investigador ao alcance dos objetivos propostos durante o desenvolvimento da mesma.

2. 6. Tipo de Pesquisa

De acordo com autores como Creswell (2007), Castro (1990) e Michel (2009), dependendo do tipo de pesquisa e dos objetivos que se pretende alcançar, o pesquisador deve fazer uso de uma abordagem mista, ou seja, quali-quantitativa, ou ainda quanti-qualitativa, em que os elementos qualitativos ou mesmo quantitativos se mesclam entre si. Dessa forma, atualmente, muitas pesquisas que inicialmente apresentam-se com caráter qualitativo ou quantitativo vêm recorrendo a alguns procedimentos mistos visualizando obter melhores

resultados. Partindo-se desse princípio, justifica-se que a metodologia utilizada na presente pesquisa se caracteriza como do tipo qualiquantitativa.

A opção pela referida metodologia leva em consideração, entre outros, os estudos de autores como Michel (2009), para quem há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo. Por isso, precisa de uma interpretação dos fenômenos à luz do contexto, do tempo e dos fatos. Para Michel (2009), na pesquisa qualiquantitativa o ambiente da vida real é a fonte direta para a obtenção dos dados e a capacidade do pesquisador de interpretar essa realidade, com inserção e lógica, baseando-se em teorias existentes, torna-se fundamental para dar significado às respostas.

Segundo a autora, essa metodologia se fundamenta na discussão da ligação e na correlação dos dados interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos, sem que as informações precisem ser numericamente ou estatisticamente comprovadas. *A priori*, esta convence a partir da experimentação centrada na análise que é feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente, assim também como pela força da argumentação lógica das ideias, pois os fatos nas ciências sociais são significados sociais, logo, sua interpretação não pode ficar limitada a quantificações descontextualizadas da realidade.

Dentre outros teóricos, que também sugerem a referida vertente metodológica se encontram Moreira e Caleffe (2006), pois estes argumentam que a mesma auxilia na descrição dos significados da pesquisa, por possibilitar o uso de técnicas voltadas tanto para o estudo quanto para o comportamento social do sujeito e / ou grupo, no seu cenário cotidiano e ativo, circunscrevendo os dados qualiquantitativos obtidos a partir de observações e interpretações feitas no contexto da totalidade das interações.

Alem das abordagens teóricas dos autores já citados, também servem de fundamento os pressupostos teóricos apresentados por outros estudiosos que defendem a abordagem de pesquisas de cunho qualiquantitativo. Nesse contexto, se inserem as concepções de González-Rey (2002, p. 9), que define esse tipo de pesquisa como “um processo dialógico que abrange tanto o pesquisador quanto as pessoas pesquisadas, na condição de sujeitos ativos no processo”. O autor acrescenta em caráter afirmativo que nesse tipo de pesquisa o estudo deve ser entendido como um momento essencial tanto «para» quanto «na» produção dos conhecimentos e que o mesmo não seja visto apenas como uma simples via de obtenção de informação complementar.

Assim, a pesquisa que se desenvolve a partir da metodologia supracitada, tem como objetivo a interpretação dos fatos em lugar da mensuração (medição); busca compreender o comportamento humano a partir do que cada pessoa ou grupo de pessoas pensa e valoriza a indução. Suas características são: a objetivação do fenômeno; a hierarquização das ações de descrever, compreender e explicar a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; a observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; o respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; a busca de resultados, os mais fidedignos possíveis; a oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (André, 1995).

De acordo com Goldenberg (1999), evidenciam-se muitas divergências entre as modalidades de pesquisas existentes, razão pela qual, segundo o autor, o pesquisador também deve estar atento em relação a alguns aspectos que representam algumas desvantagens das pesquisas qualiquantitativas, uma vez que estas podem limitá-las e fragilizá-las. Nesse contexto, Minayo (2001) se associa a abordagem de Goldenberg (1999) e também ressalta os aspectos de desvantagens da referida pesquisa, denominando-os de contraponto dessa modalidade, mesmo considerando que estes decorrem do fato de que a mesma pode trabalhar com um grande universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais amplo que estabelece e aprofunda as relações entre os sujeitos investigados e o investigador, fato que lhe permite fazer uso de uma abordagem mista, ou qualiquantitativa, onde os elementos qualitativos se mesclam com os quantitativos.

Os autores supracitados, tanto Goldenberg (1999) como Minayo (2001), classificam como desvantagens e fragilidades da pesquisa qualitativa a excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; o risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; a falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; a ausência de observância em diferentes aspectos e enfoques; a certeza do próprio pesquisador com relação aos seus dados; a sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo e, sobretudo, o envolvimento do pesquisador na situação pesquisada ou com os sujeitos pesquisados. Essa modalidade de pesquisa também recebe críticas por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador. Contudo, as mesmas críticas também se aplicam as pesquisas qualiquantitativas e / ou quantiqualitativa (Minayo, 2001).

Mesmo reconhecendo as fragilidades supracitadas, a opção pela referida abordagem metodológica para esta dissertação justifica-se pela natureza do problema de investigação, uma vez que se investiga o conhecimento de um grupo de professores do Ensino Fundamental I, acerca da conceituação e das práticas docentes de LE.

Neste estudo, foram respeitados todos os aspectos éticos que se fazem necessários para a realização da pesquisa, conforme indicam Bogdan e Biklen (1994), tais como:

- Manter protegida a identidade dos sujeitos pesquisados;
- Tratar os sujeitos com o mais absoluto respeito e sua cooperação deve ocorrer por ser conquistada;
- Ter o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos participantes, e este deve ser claro, objetivo e ter uma linguagem acessível aos sujeitos;
- O investigador deve ser autêntico ao escrever os resultados, deve ser fiel aos dados obtidos e aos resultados possíveis, mesmo não concordando com eles.

2. 7. Sujeitos

Participaram da realização da presente pesquisa 15 professores do ensino público que exercem suas atividades docentes no Ensino Fundamental I, todos formados em Pedagogia. Deste grupo, 06 já concluíram pós-graduação em diferentes áreas relacionadas ao contexto educacional. A faixa etária dos sujeitos participantes desta pesquisa varia dos 25 aos 45 anos e o tempo de exercício no âmbito do magistério público também varia dos 02 aos 24 anos de experiência em sala de aula. Entretanto, é importante destacar que o total de 15 professores que participaram da presente pesquisa representa apenas uma amostragem da totalidade dos profissionais desta área que se encontrava em sala de aula atuando nas séries iniciais nas escolas situadas no município antes mencionado.

Para a seleção da amostra foram adotados os seguintes critérios: os professores para serem colaboradores precisavam no mínimo, ter formação acadêmica em pedagogia, pois assim poderiam conhecer o termo letramento; só poderia participar os que estivessem em pleno exercício das funções pedagógicas em sala de aula e, por fim aqueles que aceitassem espontaneamente ser um colaborador.

Para conhecer melhor a realidade, o pesquisador visitou todas as unidades de ensino situadas no município e durante as visitas se apresentou aos docentes, explicou-lhes sobre o

trabalho a ser realizado e convidou-os para participarem do mesmo, no entanto, observou-se que muitos dos professores, sobretudo os das escolas rurais, não tinham nenhuma formação acadêmica. Esta situação, juntamente com o fato de que no período de realização da pesquisa no município só havia 45 professores lecionando no Ensino Fundamental I de 1º ao 5º ano, acrescentando-se ainda que muitos docentes dentre os formados não aceitaram participar da pesquisa. Esses fatores reduziram muito o número de profissionais disponíveis para a realização da investigação.

Mediante os fatos e as dificuldades antes apresentadas, fez-se a opção por uma amostragem com apenas 15 professores, os quais representam um terço do quantitativo em exercício. Dentre outros fatores que também dificultaram a realização da presente pesquisa cita-se à distância / deslocamento a ser percorrido da sede do município para chegar às escolas rurais. Compreende-se que a referida amostragem não representa todo o universo da população desses profissionais, o que seria o ideal, mas representa um terço dos que estavam atuando no referido segmento de ensino.

2. 8. Instrumentos de Coleta de Dados

Para Michel (2009), as técnicas de coleta de dados utilizadas durante a investigação exercem um papel preponderante tanto para a obtenção quanto para a fidedignidade dos resultados da pesquisa. Essas devem ser adequadas ao tipo de pesquisa. Nesse contexto, como a presente pesquisa é de caráter qualiquantativo, adotou-se como instrumento de coleta de dados o questionário, bem como a observação direta e sistemática. O uso dessas técnicas respalda-se nas abordagens de autores como Laville & Dionne (1999), segundo os quais, para coletar informações a respeito de um fenômeno, o pesquisador, seguindo suas preocupações de pesquisa e a natureza do fenômeno, pode consultar documentos sobre a questão ou encontrar essas informações interrogando pessoas que o conhecem. Assim, pode proceder na escolha das pessoas junto as quais reunir seus dados.

Considerou-se a técnica da utilização do questionário necessária porque, segundo a abordagem de autores como Gil (2008), este é um ótimo instrumento de investigação social, composto por um conjunto de questões relacionadas ao tema que são submetidas às pessoas com o propósito de obter delas, entre outras coisas, informações sobre seus conhecimentos, além de ser também uma técnica viável para o desenvolvimento da pesquisa de caráter

qualiquantativa e / ou mista. Segundo o autor, o questionário é um instrumento de coleta de informações que pode ser utilizado numa sondagem ou inquérito e é muito útil quando o investigador pretende colher dados sobre um determinado tema e utiliza-se da sua aplicação através de um público-alvo já constituído.

O uso do questionário ocorreu também por levar-se em consideração a coerência da adequação deste instrumento ao tipo de pesquisa, além das suas vantagens observadas, conforme citam Laville e Dionne (1999). Merece destaque, entre outros, o fato de que ele proporciona ao investigador mais facilidade para interrogar simultaneamente um elevado número de pessoas, uma vez que estas podem respondê-lo ao mesmo tempo. A uniformização das questões assegura que cada respondente veja-as formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas das mesmas opções de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite ao investigador recorrer ao aparelho estatístico se necessário, quando chegar o momento da análise (Laville & Dionne, 1999).

Segundo Michel (2009), os questionários também proporcionam outros benefícios, entre os quais, a economia de tempo e de viagens, bem como facilita a obtenção das respostas com rapidez; transmite mais segurança e ao mesmo tempo menos risco de distorção nos resultados da pesquisa, fato que pode ser provocado pela influência do entrevistador; oferece ainda, mais tempo para se responder e mais, o entrevistado também pode escolher a melhor hora, ou seja, a que julgar favorável e adequada para esta finalidade.

Na concepção dos autores que abordam as técnicas de uso do questionário enquanto instrumento de coleta de dados, esses também apresentam limitações. Para Gil (2008), o referido instrumento torna-se excludente porque não se aplica às pessoas que não sabem ler ou escrever; impedem que se auxilie o respondente quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; não garante que a maioria das pessoas o devolva com as questões devidamente preenchidas, fato que pode implicar na diminuição da representatividade da amostragem; podem apresentar resultados considerados críticos, haja vista que os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito respondente.

Nas palavras de Michel (2009), também podem ser consideradas limitações dos questionários fatores como a pequena percentagem de retorno; as perguntas devolvidas sem respostas; a ausência do entrevistador para elucidar as perguntas não compreendidas pelo respondente; a devolução depois do prazo, o que dificulta o cumprimento de calendário de ações; o desconhecimento das condições de preenchimento por parte do entrevistado, fato que atrapalha na verificação e na análise dos resultados; a ocorrência de desconhecimento por

parte do respondente que causa interferência ou invalidação das questões, além da exigência de que se trabalhe com um universo de pessoas mais homogêneo do que geralmente as outras técnicas de coleta de dados como a entrevista ou o formulário.

No presente estudo, utilizou-se também como técnica para a coleta dos dados a observação direta e sistemática por ser esta um instrumento adequado para a pesquisa de campo, enquanto forma de verificar como a teoria estudada se comporta em situações concretas e no ambiente real onde os fatos ocorrem e, sobretudo, por considerar-se que esta se caracteriza pelo contato direto com as fontes (Michel, 2009). Na abordagem de Laville e Dionne (1999, p. 176) “a observação revela-se um privilegiado modo de contato com o real, pois é a partir dela que se reconhecem os fatos e se emite juízos sobre eles”. Por isso, exerce um papel importante na construção dos saberes. Mas, para ser qualificada como científica, a observação tem que respeitar certos critérios e atender algumas exigências, pois não deve ser apenas uma busca ocasional, precisa ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, ligar-se a uma questão ou uma hipótese claramente explicitada. Esse serviço deve ser rigoroso em suas modalidades e submetido a críticas nos planos da confiabilidade e da validade (Laville & Dionne, 1999).

Conforme já foi mencionado anteriormente, na presente pesquisa, para a realização do estudo de campo, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o questionário fechado e a observação direta. O questionário foi construído a partir dos estudos realizados que constituíram o quadro teórico de base sobre o tema da pesquisa em desenvolvimento e que auxiliaram na formação, bem como na organização de um roteiro que foi transformado em questionamentos / perguntas apresentadas aos participantes, com vistas ao alcance dos objetivos pretendidos durante a investigação direta.

Para a realização da observação direta, igualmente tomou-se por base o quadro teórico de suporte desta investigação para elaboração de uma grelha composta de vários tópicos relacionados ao tema pesquisado, os quais foram analisados pelo pesquisador com o propósito de averiguar se, no transcorrer das aulas ministradas, os professores contemplavam de forma efetiva ou proposital as atividades do LE. O questionário e a grelha encontram-se nos anexos ao final deste trabalho.

2. 9. Procedimentos

A pesquisa de campo é uma etapa importante do processo de investigação científica. Segundo Michel (2009) é através dela que são contextualizados os dados extraídos da vida real. Na perspectiva de atingir esses dados, o estudo de campo da presente investigação foi desenvolvido durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2013. O estudo foi iniciado através das visitas que o investigador realizou nas unidades de ensino situadas no município de Jandaíra / RN. O objetivo imediato das visitas visava diagnosticar as possíveis condições para que se realizasse a pesquisa de campo no espaço das referidas instituições, fato que se concretizou a partir do diálogo estabelecido por parte do pesquisador com os diretores e coordenadores das escolas e, sobretudo, com os docentes.

A primeira unidade de ensino visitada foi a Escola Estadual Fabrício Pedrosa, situada na Avenida Aristófares Fernandes, 391, centro. Esta escola trabalha com o Ensino Fundamental I e II, sendo o Ensino Fundamental I, de 1º ao 5º ano, oferecido durante os turnos matutino e vespertino, enquanto o Ensino Fundamental II, com a Educação de Jovens e Adultos no turno noturno, a qual será doravante representada pela respectiva sigla (EJA). No ano de 2013, a mesma teve uma matrícula geral de 205 alunos, 137 destes no Ensino Fundamental I, e 77 na (EJA). A escola tinha 09 professores, destes, 06 formados em Pedagogia, 02 em História e, 01 ainda estava concluindo o curso de Pedagogia. A diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica também com formação em Pedagogia. A diretora era especializada em Psicopedagogia Clínica e Institucional enquanto a vice-diretora e a coordenadora pedagógica eram especializadas em Educação Ambiental.

A segunda instituição visitada foi a Escola Municipal Prefeito José Assunção Costa, situada na zona urbana do município, na Rua Francisco das Chagas Fernandes S / N, centro. Em 2013, na ocasião do presente estudo, a mesma tinha uma matrícula de 349 alunos, sendo 323 no ensino regular de 1º ao 5º ano e 26 na (EJA). A escola tinha 15 docentes, 13 destes com formação em Pedagogia, e 01 estava por concluir o referido curso e 01 tinha apenas o magistério. Entre os que têm nível superior, 04 já eram especializados: 01 em Gestão Escolar e Educação do Campo e EJA, 02 em Psicopedagogia Clínica e Institucional e o outro em Organização e Gestão Escolar. Dos 15 docentes, só 08 aceitaram participar do presente estudo. Quanto à formação acadêmica, a diretora, a vice-diretora e todas as coordenadoras e assistentes técnico-pedagógicas também são formadas em Pedagogia, dentre estas algumas já concluíram a especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

A terceira unidade visitada foi a Escola Municipal Monsenhor Walfredo Gurgel, situada na Rua Central S/N, no Distrito de Aroeira Direita. Na época da realização da presente pesquisa a mesma funcionava com a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I de 1º ao 5º ano e com a (EJA), também de 1º ao 5º ano. Sua matrícula geral em 2013 era de 118 alunos, 95 na Educação Infantil e no ensino de 1º ao 5º ano e 23 na (EJA). A referida escola tinha 08 professores e 02 auxiliares de ensino; 03 professores formados em Pedagogia, destes, 02 com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, enquanto 01 não havia concluído a referida especialização; 04 destes, mais os auxiliares de ensino haviam concluído só o Ensino Médio inespecífico. A diretora e a coordenadora pedagógica cursaram Pedagogia e o vice-diretor é formado em História.

A quarta unidade visitada foi a Escola Municipal Maria das Dores Martins, situada no Distrito de Trincadeiras, a qual funcionava durante os 02 turnos, matutino e vespertino com os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I de 1º ao 5º ano. Sua matrícula geral era de 69 alunos. Esta tinha 05 professores, destes, apenas 01 concluiu o magistério e 04 concluíram só o Ensino Médio inespecífico e 01 estava cursando Pedagogia.

A quinta unidade visitada foi a Escola Municipal Professora Afra Barros situada no Distrito de Tubibal. Esta funcionava durante os três turnos, oferecendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I de 1º ao 5º ano durante os turnos matutino e vespertino e a (EJA) também de 1º ao 5º ano no turno noturno. Sua matrícula total era de 166 alunos, com 150 na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, de 1º ao 5º ano e 16 na (EJA). A escola tinha 13 professores, mas apenas 01 tinha formação em Pedagogia e não fez especialização, 02 tinham o magistério e 10 concluíram só o Ensino Médio inespecífico.

A sexta unidade visitada foi a Escola Municipal Professor João Francisco da Silva, situada no Distrito de Santa Terezinha. Funcionava só durante o turno matutino com o Ensino Fundamental I de 1º ao 3º ano em uma turma multisseriada e com a Educação Infantil em outra turma. Sua matrícula geral era de 11 alunos, 05 no Ensino Fundamental I e 06 na Educação Infantil. A mesma tinha 02 professores e nenhum destes com formação pedagógica, 01 tinha o magistério e 01 concluiu apenas o Ensino Médio inespecífico.

A sétima unidade visitada foi a Escola Municipal Professora Sandra Lúcia Messias, situada no Assentamento Santa Inês. Oferecia o Ensino Fundamental I, do 1º ao 4º ano e a Educação Infantil, e só funcionava durante o turno matutino. Sua matrícula total era de 18 alunos divididos em 02 turmas, 12 na Educação Infantil e 06 no Ensino Fundamental I

multisseriada. A referida escola tinha 02 professores, 01 destes formado em Pedagogia e 01 concluiu apenas o Ensino Médio inespecífico.

A oitava unidade visitada foi a Escola Municipal Professora Francisca Clemente Cardoso, situada no Assentamento Guarapes, a qual funcionava durante os turnos matutino e vespertino com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I de 1º ao 4º ano. Sua matrícula total era de 62 alunos, dos quais 17 na Educação Infantil e 45 no Ensino Fundamental I. Nesta tinha 06 professores, só 01 formado em Pedagogia, 01 com magistério e 04 concluíram só o Ensino Médio inespecífico.

A nona unidade visitada foi a Escola Municipal Vereador Miguel Sérgio Aguiar, situada no Distrito do Cabeço, a qual funcionava durante os 03 turnos, no matutino com os alunos da Educação Infantil e os de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I; enquanto no turno vespertino atendia aos alunos do 4º e 5º ano, e no turno noturno com os alunos da (EJA). Sua matrícula geral era de 45 alunos, distribuídos entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I de 1º ao 5º ano e a (EJA). Esta tinha 04 professores, 02 formados em Pedagogia, 01 destes com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Dos outros dois, 01 concluiu o Ensino Médio inespecífico e 01 ainda não havia concluído.

Com a realização das visitas às unidades de ensino identificou-se que apenas 04 das 09 instituições situadas no município apresentavam condições para colaborar com o referido estudo. O principal problema para que 05 das unidades visitadas não fossem inseridas no estudo de campo deve-se à falta de recursos humanos (docentes) qualificados, considerando-se que uma grande parcela destes não é habilitada para o exercício do magistério. Depois de selecionar as escolas, o investigador realizou uma reunião em cada uma delas, na qual foram envolvidos os diretores, os coordenadores pedagógicos e os professores.

As reuniões tinham como objetivo esclarecer aos referidos participantes sobre a importância do processo de investigação a ser realizado nas respectivas instituições, mas, sobretudo, convidá-los a participarem deste, principalmente os professores. Na primeira reunião realizada com os docentes de cada instituição, ocorrida no dia 11 de junho de 2013, o investigador esclareceu quais seriam suas atribuições no transcorrer do processo para que estes decidissem espontaneamente se participariam da referida pesquisa. Depois explicou sobre os procedimentos éticos que garantem o sigilo sobre suas práticas a serem observadas durante o exercício de sala de aula. Também apresentou aos docentes que aceitaram colaborar com a presente pesquisa o termo de consentimento livre e esclarecido direcionado a eles, os quais, imediatamente o leram, assinaram e devolveram.

Na segunda reunião, realizada no dia 18 de junho do mesmo ano, novamente com os docentes de cada instituição o investigador apresentou e entregou-lhes os questionários e fez alguns esclarecimentos sobre a relevância dos resultados alcançados a partir das respostas que obtivesse por meio destes. Nesse contexto, explicou aos respondentes o quanto é importante para o trabalho científico o uso da fidedignidade e da ética nas respostas dadas ao preencher os questionários. Destacou que havia a necessidade de que as fizessem conscientemente e sem interferências de outros, pois esta é uma forma adequada para se evitar que ocorram possíveis alterações nos resultados da pesquisa. Na referida reunião, foi acordada como data inadiável para a devolução dos respectivos questionários o dia 27 do mês já abordado.

Concluída a fase de organização e preparação das escolas e, principalmente, da equipe de professores que concordou em participar da presente pesquisa, foi iniciado o processo de observação estruturada sobre as práticas docentes de LE dos professores investigados, o qual foi realizado durante o período de 08 de julho a 08 de novembro de 2013, ocorrendo apenas durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa, onde foram observadas alternadamente 02 aulas de cada docente conforme os dias e os horários já programados nas próprias escolas. Por não ter sido possível gravar nem fotografar as atividades desenvolvidas pelos professores durante esta fase, fez-se necessária a utilização de uma grelha elaborada pelo pesquisador contendo vários tópicos considerados relevantes para os interesses e / ou objetivos do investigador no que concerne à coleta de dados para a realização da presente pesquisa. Nesta, durante as atividades desenvolvidas pelos professores, eram assinaladas apenas as alternativas (sim X não), conforme a sucessão dos acontecimentos, e ao encerrar-se as aulas, quando necessário, o investigador realizava as anotações complementares sobre os aspectos inerentes à temática da investigação.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

3. RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Laville e Dionne (1999) consideram que todos os dados obtidos durante a pesquisa são, depois de coletados, materiais brutos que precisam ser lapidados para se tornarem úteis na construção dos saberes a serviço das ciências sociais. Acrescentam que este é um papel exclusivo do pesquisador. Lüdke e André (1986) compreendem este momento como um processo onde o pesquisador passará a processar e analisar todos os dados e trabalhar todo material obtido durante a pesquisa, produzir os relatos das observações, as transcrições das entrevistas, as análises dos documentos e das demais informações disponíveis.

Os dados construídos durante a realização da presente pesquisa são apresentados neste capítulo através de gráficos, que são utilizados apenas para fins ilustrativos, com o objetivo de ampliar a visibilidade, bem como melhorar a compreensão dos leitores sobre estes. Além dos gráficos, apresentam-se também, através dos relatórios descritivos, as análises produzidas pelo pesquisador a partir das observações diretas que foram realizadas durante as aulas dos professores investigados.

3. 1. Os Conhecimentos dos Professores Sobre Letramento(s) Escolar.

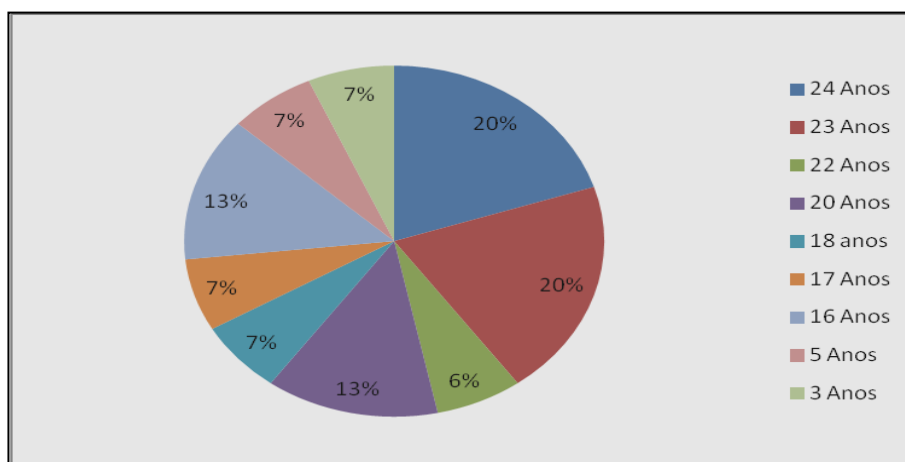
Neste capítulo serão apresentados os resultados levantados durante a realização da pesquisa de campo desenvolvida através da aplicação do questionário junto aos professores investigados e da observação sistemática, utilizada com a finalidade de levantar informações precisas para organizar a análise e a apresentação dos dados construídos durante a presente pesquisa. Essas informações tornaram-se relevantes para a obtenção do diagnóstico sobre os conhecimentos dos docentes no que concerne aos processos de letramento, sobretudo o LE. Para tanto, foram direcionadas questões sobre os aspectos profissionais dos professores, como o tempo de experiência no exercício do magistério, a formação acadêmica, o envolvimento e o gosto deles pela prática da leitura.

Na apresentação dos dados referentes à aplicação do questionário foi feita a opção pela descrição através do texto e pela exposição ilustrativa com os resultados apresentados em gráficos contendo os números e os percentuais referentes a estes. Os dados ilustrados em termos percentuais, não são de cunho avaliativo, entretanto, são apresentados com o objetivo

de proporcionar aos leitores desta pesquisa melhores condições para uma interpretação de forma simples e clara dos dados em discussão. Embora estes não sejam representativos de toda uma população, consideram-se importantes, haja vista que se trata de uma pesquisa qualitativa que se constitui em uma importante forma de investigação.

A seguir expõem-se os resultados obtidos com as respostas dos professores sobre as perguntas que lhes foram feitas através do questionário. Primeiro apresentam-se os dados sobre o tempo de experiência dos professores no exercício do magistério, sendo que esse contexto da experiência apresenta-se bastante variado pela existência de professores que já se encontram em fase final de carreira, enquanto outros ainda estão em princípio, conforme pode ser demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico nº 01 – Tempo de Experiência dos Professores no Magistério.



No gráfico acima, que trata dos dados sobre o tempo de experiência dos professores no magistério, verifica-se que o mesmo varia dos 03 aos 24 anos de atividade em exercício. Evidencia-se a partir desses dados a expressiva existência de diferenças de experiência profissional desses sujeitos de pesquisa no aspecto supracitado. A seguir, trata-se do processo de formação acadêmica e dos saberes dos professores investigados. Nesse sentido levam-se em consideração as abordagens de autores como Tardif (2002) e outros.

O autor acima mencionado se refere aos saberes docentes num sentido amplo que envolve conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, entre as quais se incluindo principalmente, o saber fazer. Tardif (2002) classifica o trabalho docente como uma categoria central de saberes que se unifica com as outras dimensões e condicionantes do ensino. O mesmo autor (2002) propõe uma análise dos saberes docentes baseada na origem social destes, considerando que os mesmos são de natureza plural e heterogênea, compostas de

relações que se entrelaçam pelos conhecimentos teóricos e pelas experiências que os docentes empregam em sua prática, as quais fazem parte da formação profissional, disciplinar e curricular destes. Para o autor, os saberes profissionais são amalgamados aos outros saberes, pessoais e acadêmicos.

Ao referir-se à questão dos saberes docentes, Tardif afirma que:

O saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (Tardif, 2002, p. 13).

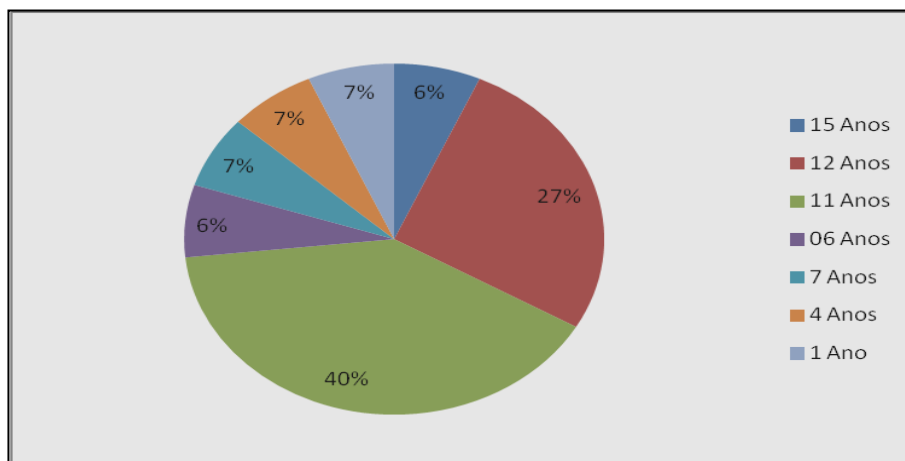
Para Tardif (2002), apoiados em uma ou outra abordagem, e às vezes em até mais de uma, os professores colocam em evidência os seus saberes, como pensam, como agem, como concebem e significam o seu ensino. Esse fato fortalece a ideia de que existe um saber que se encontra na base do ensino e da profissão e que os professores constroem seus saberes (conhecimentos, competências, saber-fazer, saber-ser, etc.) a partir das suas experiências profissionais decorrentes do processo de socialização que lança luzes sobre os problemas relativos à própria formação docente, particularmente quanto ao conhecimento e a relevância que é conferida aos saberes profissionais (Borges, 2004, p. 33).

Nesse mesmo pensamento Canário (1998), enfatiza que a natureza relacional do trabalho do professor faz com que a sua atividade se defina “tanto por aquilo que ele sabe, como por aquilo que ele é”. Assim, compreender as concepções dos professores, seus saberes e as práticas como construídas e significadas pelas experiências sociais e históricas, únicas, mas também compartilhadas, implica buscar nas concepções, informações sobre seu nível de conhecimento em relação ao fenômeno do letramento, buscando uma explicação sobre as suas práticas, e este pode ser o canal para a reflexão e a promoção de formações mais significativas e consistentes. Nóvoa (1995, p. 27) diz que “os professores têm de assumir-se como produtores da sua profissão”, sabendo que não basta mudar o nível de formação profissional, também se deve mudar as formas de intervenções nos processos educativos. A formação profissional faz parte das mudanças que estão articuladas com os projetos pedagógicos.

Todavia, no que concerne ao nível de formação acadêmica dos professores investigados durante a realização desta pesquisa, cabe esclarecer que o grupo é 100% graduado em Pedagogia. Entretanto, nesse contexto, há outro aspecto que também deve ser observado, pois se trata da diversificação quanto ao espaço de tempo de conclusão da

graduação entre os mesmos. De acordo com o exposto, os números levantados mostram que o referido tempo varia de 01 a 15 anos. Portanto, no que se refere a essa problemática, vejam-se os dados no gráfico a seguir.

Gráfico 02 – Tempo de Conclusão da Graduação dos Professores.



Logo, no que se refere a essa problemática, é concebível acreditar-se que a variedade apresentada se caracterize como uma decorrência relacionada às diferenças que ocorrem na faixa etária desses profissionais, haja vista que a mesma transcorre dos 22 aos 50 anos de idade entre o grupo.

Ainda no aspecto da formação acadêmica, também é importante ressaltar outros fatores que podem ter tido influência sobre o mesmo. Nesse sentido, citam-se as dificuldades que os docentes enfrentaram durante décadas, sem que tivessem acesso aos cursos de nível superior, o que pode ter sido uma das razões precípuas para que os mesmos ingressassem tardiamente na graduação de Pedagogia. Logo, em sentido contrário a essas dificuldades enfrentadas em décadas passadas, não se justifica os mesmos argumentos na atualidade, haja vista que o acesso aos cursos superiores por parte dos professores e de outros segmentos da sociedade tornou-se possível em decorrência da abertura de novas instituições de ensino no nível supracitado, onde há a oferta de vagas por um custo financeiro acessível.

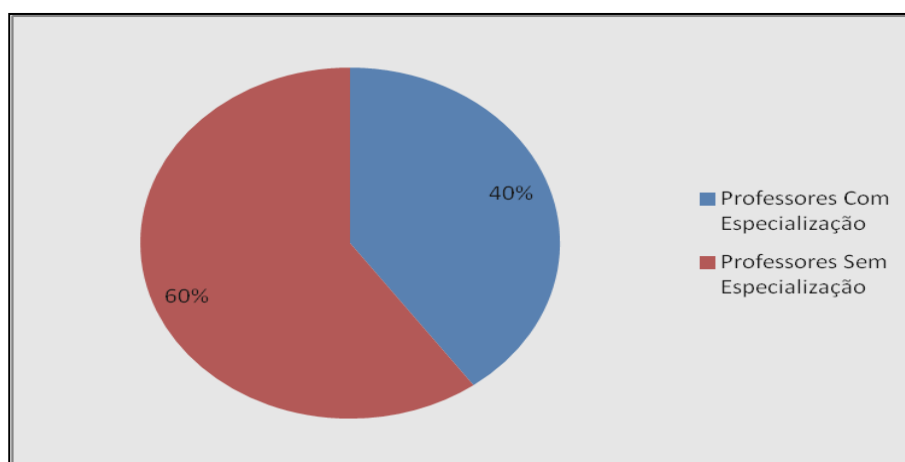
Além do exposto, evidencia-se também que tem sido crescente a oferta de vagas criadas nos últimos anos pelos segmentos governamentais para oferecerem, nas instituições públicas, oportunidades para formação e qualificação de professores, sendo estas isentas de ônus financeiro. Ainda é importante acrescentar-se outros fatores determinantes para o fato de os professores terem ingressado tardiamente na faculdade, citando-se entre os quais, o

comodismo, bem como a falta de interesse revelado por muitos profissionais da categoria supracitada, principalmente os que se limitam a alegar problemas como, as dificuldades financeiras, falta de tempo e de estímulo, idade avançada, entre outras coisas.

Nesse contexto ressalta-se que a formação dos professores da educação básica é um tema de grande relevância para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. E sobre isso, Perrenoud (2000, p. 158), diz que existem “dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua das professoras e dos professores do ensino fundamental”. É a partir dessas competências que se tem uma visão global dos diversos campos que o professor precisa compreender para o sucesso do seu aprendiz. Dentre os domínios citados, compreende-se que o autor considera indispensáveis as capacidades de: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; utilizar novas tecnologias e; sobretudo, administrar sua própria formação contínua (Perrenoud, 2000).

Ainda no que se refere à formação acadêmica, trata-se a seguir sobre o processo de especialização dos professores colaboradores que foram investigados. Conforme já foi mencionado, em relação à problemática da formação tem-se a seguinte realidade, dos 15 docentes participantes do presente estudo, apenas 06 já fizeram pós-graduação, enquanto 09 ainda continuam apenas com a graduação, muitas dessas concluídas há mais de 20 anos. No que diz respeito a esse aspecto, vejam-se no gráfico a seguir os dados em relação aos percentuais dos professores, com e sem especialização.

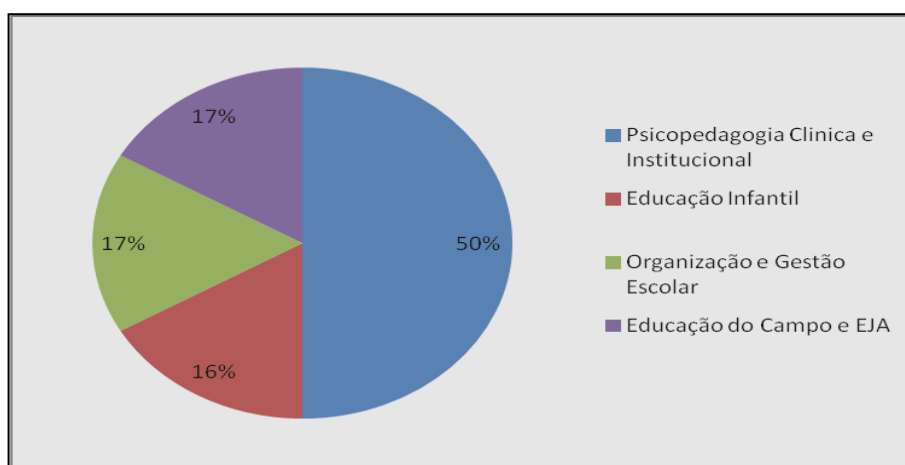
Gráfico 03 – Professores Com e Sem Especialização.



De acordo com os dados apresentados, verifica-se que os 06 professores que já cursaram a especialização representam 40% do total dos participantes, enquanto os 09 que ainda não fizeram especialização correspondem a 60% do grupo. Tratando-se dos dados supracitados, é cabível dizer que ainda pode ser considerado baixo o percentual de docentes com especialização, enquanto o percentual dos que não se especializaram torna-se bastante elevado. Ainda no que se refere aos aspectos da formação e da qualificação acadêmica dos docentes, também se apresentam a seguir os dados referentes ao processo de especialização destes e suas respectivas áreas.

A respeito do exposto acima, os 06 professores que já cursaram a especialização distribuem-se em diferentes áreas do conhecimento, sendo 03 dos quais em Psicopedagogia Clínica e Institucional; 01 em Educação Infantil; 01 em Organização e Gestão Escolar e Educação do Campo e, 01 em Educação do Campo e EJA. Quanto a essa realidade verifiquem-se os dados que se encontram representados em termos percentuais no gráfico abaixo.

Gráfico 04 – Áreas de Especialização dos Professores.



É importante registrar que quanto aos 09 docentes que ainda não se especializaram 03 alegaram que foi por falta de oportunidade; 04 disseram que foi por problemas pessoais (sem citarem quais) e 02 não justificaram qual a razão. Partindo-se do pressuposto de que atualmente as dificuldades antes mencionadas foram minimizadas, torna-se pertinente salientar que tais professores alimentam-se de alguns fatores que não justificam a realidade abordada por eles. Mas, evidencia-se, sobretudo, a ocorrência da falta de estímulos e o comodismo.

Considerando-se a relevância das demais questões abordadas, trata-se a seguir sobre a problemática da leitura envolvendo os professores investigados. A fundamentação desse

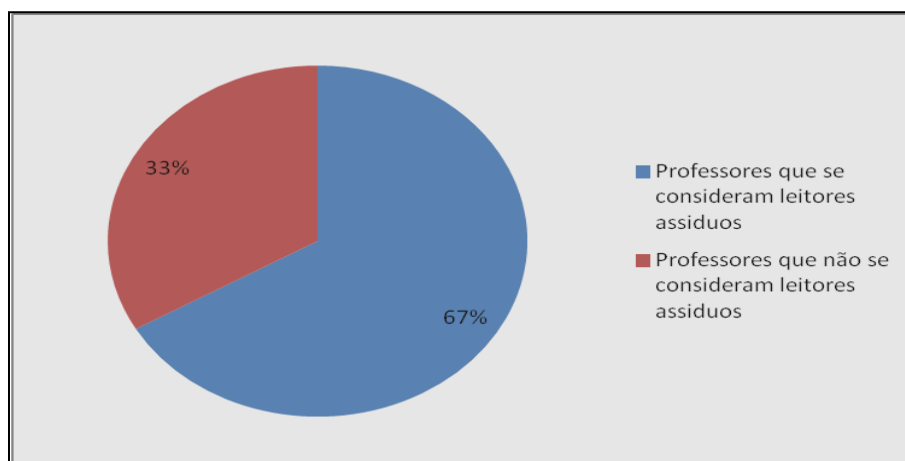
aspecto ancora-se, entre outras, na concepção de leitura inserida no Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos / Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Pró-Letramento (Brasil, 2007). O documento de que se trata aborda que no seu sentido amplo, leitura é uma atividade que depende do processamento individual, mas se insere também num contexto social envolvendo disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e às capacidades relativas à compreensão e à produção de sentidos. Dessa forma, a leitura abrange tanto as capacidades que habilitam o aluno para a participação ativa nas práticas sociais letradas quanto para aquelas que contribuem com o seu processo de letramento (Brasil, 2007).

Considerando-se a abordagem do documento:

A leitura é uma pratica social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela. Depois que um leitor realiza a leitura, os textos que leu vão determinar suas futuras escolhas de leitura e servirão de contraponto para outras leituras (Brasil, 2007).

Seguidamente, as questões que vão desde o número 05 até o número 09 do questionário trataram da problemática da leitura. Com estas objetivou-se levantar informações inerentes ao gosto e ao envolvimento dos professores colaboradores com a prática da leitura. Por conseguinte, na questão numero 05 fez-se a seguinte pergunta: Você gosta de ler? Os docentes foram unânicos e todos responderam que sim, o que corresponde a 100% do total. No mesmo contexto, na pergunta numero 06 a indagação feita foi: Você se considera um leitor assíduo? Nesta, dentre os 15 participantes, só 10 responderam que se consideram, enquanto 05 responderam que não. A esse respeito, encontram-se os dados representados em porcentagem no gráfico a seguir.

Gráfico 05 – Assiduidade dos Professores na Prática da Leitura.



Levando-se em consideração os contributos que a leitura pode oferecer para o professor durante seu exercício docente em sala de aula, e consequentemente para a aprendizagem dos alunos, pode se considerar que o percentual de 33% desses profissionais que declararam não praticar com frequência o hábito de ler é um índice ainda bastante elevado, haja vista ser a prática da leitura reconhecidamente como um dos mais importantes instrumentos que contribui decisivamente para o crescimento e também para a qualificação profissional desses agentes. Esses professores não despertaram para a importância da leitura e ao mesmo tempo não se inserem no que afirma a proposta de formação continuada do próprio segmento, na qual se evidencia que “a leitura é objeto de conhecimento e instrumento para a apropriação de outros conhecimentos” (Brasil, 2007).

É importante ressaltar que ao se tratar da importância das práticas de leitura e escrita no contexto do LE, o ato de gostar de ler, bem como interessar-se pelos livros são atitudes que para algumas crianças já são construídas no espaço familiar ou em outros espaços da sua convivência onde a leitura e a escrita circulam diariamente, mas para outras crianças ainda é apenas na escola que este gosto pode ser incentivado. Certamente, para que isso ocorra é importante que a criança perceba a leitura como um ato prazeroso e necessário e que possa ter os professores como modelo (Brasil, 2007). Nesse sentido, Barbosa (1994), enfatiza que a questão da leitura é uma discussão dos meios através dos quais o indivíduo pode construir seu próprio conhecimento, pois, sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimentos acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzirá, ele também, um conhecimento próprio. No que tange ao exposto, o autor enfatiza que:

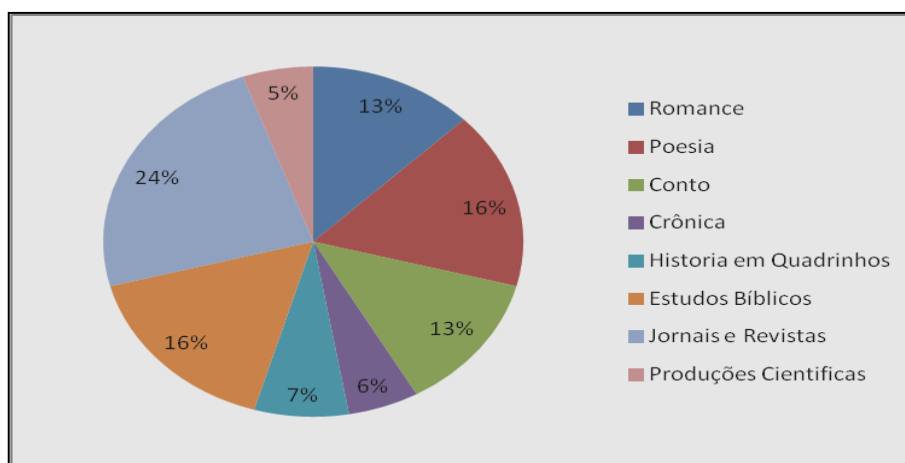
A aprendizagem da leitura e da escrita é vista não mais como uma aquisição mecânica de capacidades perceptivas, mas como uma atividade cognitiva, centrada na construção de um conhecimento onde o sujeito torna-se um ser ativo que age sobre o conhecimento, apropriando-se do objeto a ser apreendido (Barbosa, 1994, p. 71).

Em consonância com a concepção de Barbosa (1994) e com a proposta de formação continuada de professores também referenciada anteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental I (Brasil, 1997), enfatizam que o trabalho com leitura tem como uma das principais finalidades a formação de leitores competentes e, consequentemente, a formação de escritores, pois esta é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, e é a partir deste e de seus objetivos

que ele construirá seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo que ele sabe sobre a língua (Brasil, 1997). Nesse contexto da investigação, quanto às práticas de leitura dos professores colaboradores, a seguir trata-se especificamente sobre quais são as suas principais preferências em termos de gêneros textuais.

Em princípio, para se identificar quais os gêneros textuais são os preferidos pelos professores, fez-se a seguinte indagação: Quais as leituras que mais lhe agradam? Como opções, foram apresentados alguns tipos de gêneros textuais proporcionando aos docentes o direito de indicar mais de uma opção. Em suma, os dados obtidos sobre esse aspecto são apresentados no gráfico que se segue.

Gráfico 06 – Gêneros Textuais Preferidos Pelos Professores.



Verificando-se os dados, de acordo com o gráfico acima, identifica-se que em termos percentuais, a questão abordada representa a seguinte realidade: o romance representa 13% das preferências dos professores, a poesia equivale a 16%, o conto também representa 13%, a crônica é equivalente a 06%, as histórias em quadrinhos constituem 07%, os estudos bíblicos representam 16%, os jornais e revistas equivalem a 24%, enquanto as produções científicas representam apenas 05%. Ao se tratar dos gêneros textuais, consequentemente, levou-se em consideração que os mesmos fazem parte da proposta dos PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I (Brasil, 1997), onde estão especificados, «gêneros adequados para o trabalho com as modalidades da linguagem oral e escrita».

O referido documento não estabelece exatamente quais os gêneros que são adequados para o trabalho específico com a leitura, mas, ressalta que não devem ser utilizados indiscriminadamente. Entretanto, sugere alguns que podem integrar tanto as atividades de leitura como as de escrita. São mencionados entre outros, as cartas, as parlendas, os contos, os anúncios, as fábulas, porém, mesmo dando algumas sugestões, o documento mencionado

destaca que o critério de seleção de quais os gêneros que podem ser abordados nas situações didáticas cabe em última instância ao professor. Dessa forma, enaltecendo a proposta de trabalho com os diversos gêneros textuais, sugerida nos PCNs (Brasil, 1997), os autores Zoé Rios e Márcia Libânio (2009, p. 87) destacam que:

É importante se trabalhar com diversos tipos de textos desde o início da escolarização para que as crianças desenvolvam as capacidades / habilidades de utilização da língua nas várias práticas sociais.

Ainda no que se refere aos gêneros textuais, segundo Bakhtin (1992, p. 123), “estes são enunciados relativamente estáveis utilizados pelos falantes em diferentes esferas da atividade do homem, com vistas a diferentes objetivos ou motivações”. Segundo o autor, os gêneros textuais estabelecem-se a partir de um processo de interação verbal. Nessa mesma concepção, mas utilizando-se de outras palavras, a proposta de formação continuada de professores lançada pelo Ministério da Educação, Pró-Letramento (Brasil, 2007), propõe que a escola, pela mediação do professor proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros de textos. E assim os classificam:

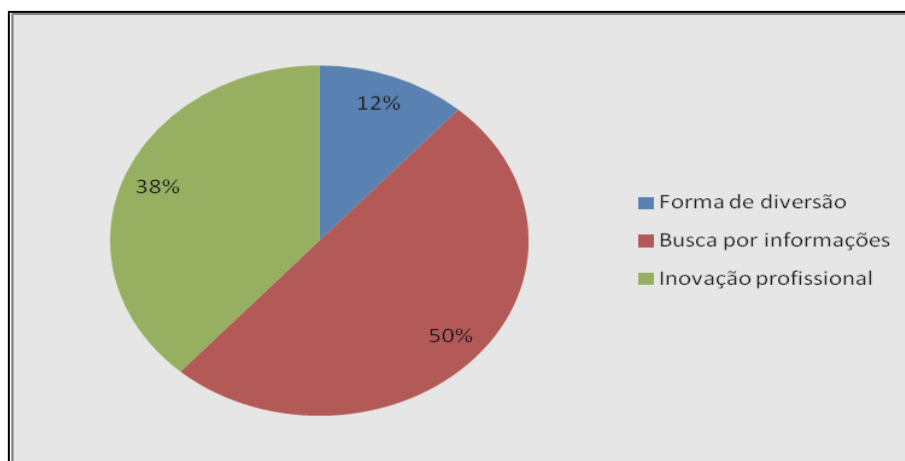
Gêneros de textos são as diferentes “espécies” de texto, escritos ou falados, que circulam na sociedade, reconhecidos com facilidade pelas pessoas. Por exemplo: bilhete, romance, poema, sermão, conversa de telefone, contrato de aluguel, notícia de jornal, piada, reportagem, letra de música, regulamentos, entre outros (Brasil, 2007, p. 19).

A proposta de formação continuada do Pró-Letramento (Brasil, 2007), acrescenta que para contribuir com o desenvolvimento das capacidades dos alunos de ler com compreensão, é importante que o professor lhes proporcione a familiaridade com diversos gêneros textuais (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, cartazes, receitas, etc.), lendo para eles em voz alta e / ou pedindo-lhes a leitura autônoma. Segundo a proposta, é desejável que sejam abordadas as características dos gêneros, ou seja, do que eles tratam, como se organizam e também suas utilidades, pois o reconhecimento dos diferentes gêneros textuais e das suas características favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta adequadamente as expectativas do aluno / leitor diante do texto (Brasil, 2007).

A seguir trata-se de relatar sobre o que os professores buscam através da leitura. De acordo com o anunciado, para se analisar o gosto e o envolvimento dos professores no que se

refere a prática da leitura, na questão 08, fez-se a seguinte indagação: O que essas leituras representam para você? Mediante o questionamento apresentado, os resultados obtidos foram os que se seguem representados no gráfico abaixo.

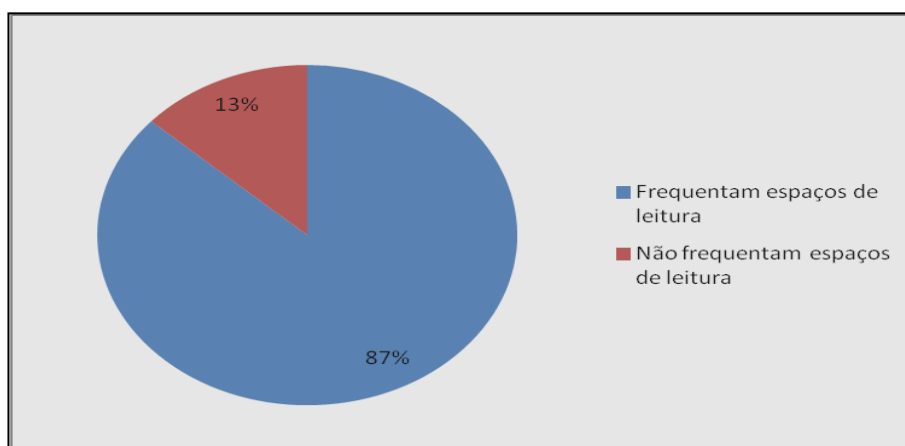
Gráfico 07 – O Que os Professores Buscam Através da Leitura.



Nesse sentido, é possível enfatizar que, se forem consideradas todas as alternativas como formas de desenvolvimento da leitura, seja através da busca por informações ou de conhecimentos, bem como pela busca por inovação profissional, os dados apresentados se constituem em um alto índice de leitura praticado pelos professores a serviço de uma melhor qualidade das suas práticas pedagógicas.

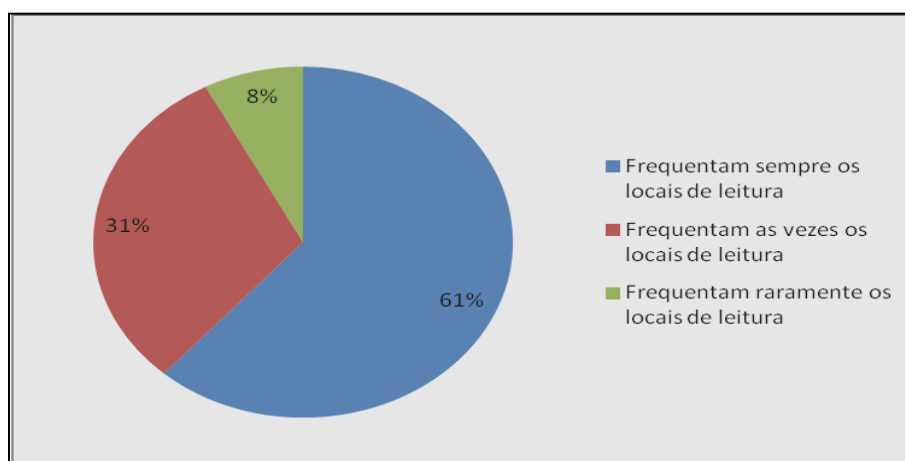
Ainda se tratando do envolvimento dos professores com a leitura, objetivando identificar quais as suas preferências no que se refere aos ambientes promotores desse importante instrumento de ensino, foi apresentada a seguinte pergunta: você costuma frequentar ambientes que propiciam diversificadas opções de leitura? Para que se confirmem os resultados sobre a referida questão, os dados foram convertidos em termos percentuais, os quais se encontram ilustrados no gráfico a seguir.

Gráfico 08 – Frequência nos Espaços de Leitura.



A partir da realidade expressa, ressalta-se que o índice de professores que frequentam os espaços promotores de leitura como, museus, bibliotecas e a internet, pode se considerar um número satisfatório, uma vez que no âmbito local as condições não são favoráveis para esse fim, principalmente, quanto aos museus que não existem no contexto local, bem como as bibliotecas que só existem em algumas instituições de ensino, com pequenos acervos que não oferecem maiores atrativos aos frequentadores, seduzindo-os para possíveis retornos. Nesse aspecto, além das visitas, também se quis saber a frequência com que os docentes visitam os referidos locais. Para tanto, também se indagou os mesmos sobre com que frequência eles visitam os referidos locais. De acordo com suas respostas, os dados equivalentes aos números citados verificam-se em termos percentuais na apresentação do gráfico que segue.

Gráfico 09 - Assiduidade nos Espaços de Leitura.

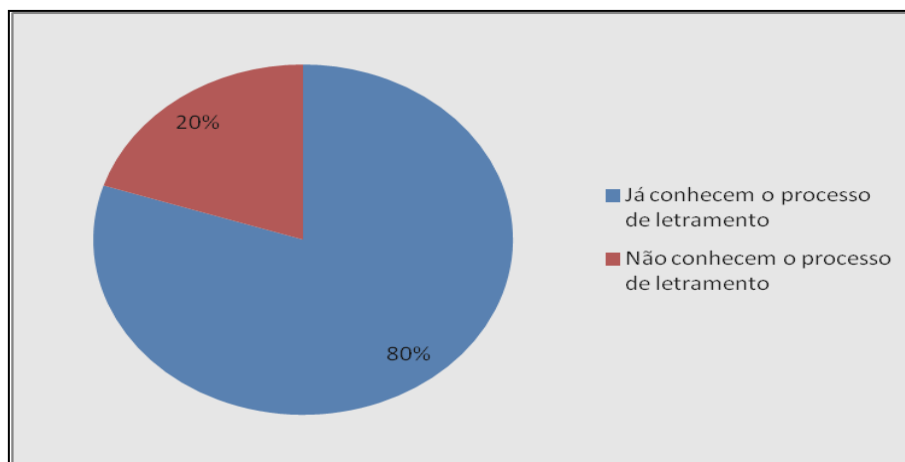


Analisando-se os dados sobre a questão abordada e tratando-se dos percentuais relacionados aos que frequentam às vezes e raramente, é possível considerar que se trata de uma parcela de professores que pode ser classificada elevada, inclusive, demonstrando que muitos desses profissionais que se encontram há muito tempo no exercício do magistério ainda não estão sintonizados com os novos paradigmas educacionais da atualidade, sobretudo, no que se refere aos ambientes promotores de leitura.

Nas questões a seguir trata-se dos resultados obtidos sobre os conhecimentos dos colaboradores relacionados aos processos de letramentos. Na ênfase para levantar dados através do questionário, doravante trata-se das questões sobre os conhecimentos apresentados pelos professores em relação ao processo de letramento, principalmente no que se refere ao LE. Nessa perspectiva, fez-se aos referidos colaboradores a seguinte pergunta: Você já

conhece o fenômeno do(s) letramentos? Dos 15 professores, 12 responderam que conhecem, enquanto 03 responderam que ainda não conhecem. Entretanto, esses números encontram-se representados em termos percentuais no gráfico seguinte.

Gráfico 10 – Conhecimento dos Professores Sobre o Processo de Letramento



No que concerne a essa realidade, é importante se enfatizar que de acordo com a proposta apresentada pelos PCNs de Língua Portuguesa (Brasil, 1997), a escola, através de seu projeto educativo, tem a função e / ou a responsabilidade de garantir aos seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania plena como um direito inalienável de todos, ressaltando-se que essa responsabilidade é tanto maior, quanto menor for o grau / nível de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Portanto, na abordagem de letramento nos PCNs diz-se que:

Letramento pode ser entendido como um produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever (Brasil, 1997).

Em relação ao tratamento dos dados apresentados, estes evidenciam a existência de uma expressiva parcela de professores que estão ao longo de anos no exercício do magistério, mas ao tratar-se do fenômeno do letramento, não o conhecem. Esse fato revela a existência de uma realidade preocupante, considerando-se que o fenômeno do letramento já vem sendo estudado e cada vez mais aprofundado nos espaços acadêmicos, tanto em outros países como no Brasil, desde a metade da década de 1980, e que a partir de 1997 foi oficialmente apresentado e propagado no âmbito educacional brasileiro através dos PCNs de Língua

Portuguesa, quando passou a fazer parte da proposta de ensino em todo o país, objetivando proporcionar aos profissionais do magistério novos conhecimentos, principalmente para os que se encontram em exercício de sala de aula.

No que concerne à realidade exposta, a existência de um alto percentual de professores que se encontram em pleno exercício e não conhecem os PCNs de Língua Portuguesa do segmento de ensino em que atuam evidencia que esses professores ainda não evoluíram, ou não estão evoluindo mediante a necessidade de um processo de qualificação e atualização profissional, mesmo depois de terem obtido uma formação acadêmica em nível superior, considerando-se que esta não é suficientemente capaz de suprir amplamente as especificidades e / ou necessidades do professor quanto ao seu processo de qualificação profissional, fazendo com que o mesmo esteja plenamente preparado para o exercício das suas funções docentes a ponto de não necessitar se engajar em um novo processo de qualificação / formação continuada, esta que na concepção de Kleiman e Matencio (2005), representa um dos principais instrumentos para dar conta das exigências de acompanhamento permanente e atualizado dos professores nas atuais políticas educacionais.

Sobre a problemática acima citada, as mesmas autoras (2005) destacam que recentemente, com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 / 96, o tema da formação continuada tem se sobressaído, recebendo maior destaque em consonância com as deliberações tomadas pelos governos federal e estadual quanto à necessidade de que os docentes sejam formados em nível superior e também pela exigência de acompanhamento permanente e atualizado desses profissionais na condição de agentes educacionais. Portanto, com o impacto dessas deliberações, a área de formação dos professores tem se debruçado sobre as questões pertinentes, procurando por respostas para dar conta de atender a uma enorme demanda que não para de crescer (Kleiman & Matencio, 2005).

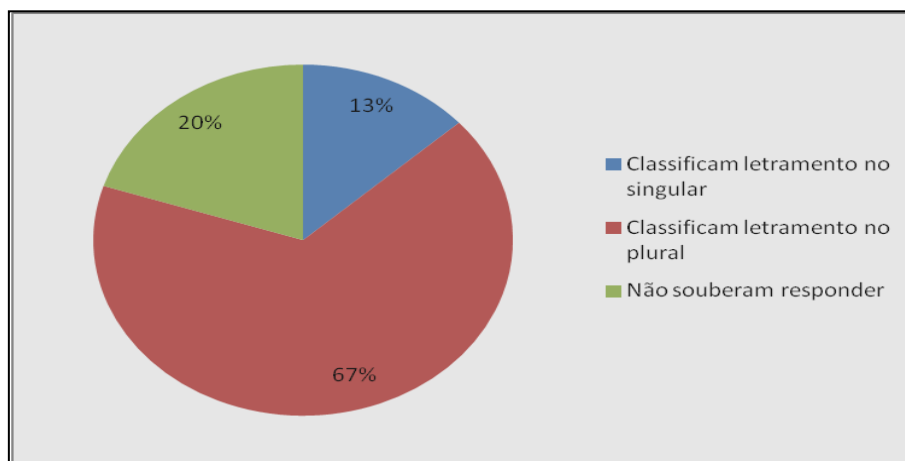
Com base na concepção de Kleiman e Matencio (2005), o desconhecimento do fenômeno do letramento revelado pelos professores mencionados, chegando aos 20%, de acordo com os dados apresentados, apesar de o mesmo estar inserido nos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, indica o quanto ainda há necessidade de se buscar, pesquisar e aprofundar continuamente os estudos na área da Linguística Aplicada, sobretudo, no contexto em que foi desenvolvida a presente pesquisa. O quadro a que se faz referência sobre os aspectos de formação e qualificação dos professores sugere a necessidade de se

trabalhar para atingir as novas deliberações e também garantir um melhor padrão de qualidade na formação dos docentes atuantes no magistério.

Intensificando-se a busca de informações quanto aos conhecimentos dos professores sobre o fenômeno do(s) letramento(s), fez-se aos mesmos a seguinte indagação: Na sua concepção, atualmente o fenômeno do letramento é algo singular ou plural? Vale relembrar que o termo letramento foi usado pela primeira vez no Brasil por Kato (1986) em uma pesquisa psicolinguística que tinha como objetivo estudar a natureza da linguagem escrita. Nesse contexto, a autora o utilizou na forma singular, porém, já o relacionando aos processos de cognição e escolarização. Entretanto, a partir da evolução dos estudos da Linguística Aplicada, a expressão letramento foi pluralizada transformando-se em «letramentos» em consequência da diversidade de atividades que são desenvolvidas nos diversos contextos e de formas diferentes.

No contexto dessa abordagem é importante ressaltar que Street (1984, p. 47), especialista na área de educação e linguística, já se refere ao termo utilizando-o no plural “*letramentos*”, e não mais no singular “letramento”. Segundo o autor, em razão da existência de várias expressões de linguagem e escrita, assim também como os múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças contemplados em cada língua. Levando-se em consideração esses pressupostos, passa-se a tratar sobre os conhecimentos apresentados pelos professores colaboradores desta pesquisa no que se refere ao aspecto da singularidade e / ou da pluralidade do fenômeno(s) do letramento(s), conforme se verificam os dados referentes às respostas obtidas no gráfico a seguir.

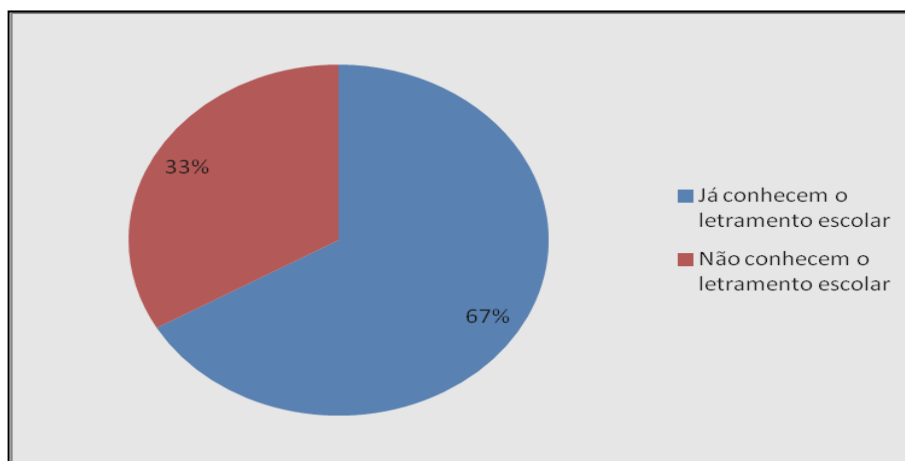
Gráfico 11 – Classificação do Letramento Para os Professores.



Os dados expressos a esse respeito consolidam a demonstração, antes expressa de que ainda é bastante elevado o índice de professores que não detém os conhecimentos satisfatórios sobre o processo de letramento. Portanto, observa-se que de acordo com os dados a que se faz referência, levando-se em consideração os quantitativos de professores que classificam o fenômeno do letramento como um processo no singular juntamente com os que não souberam responder, tem-se o equivalente a um terço ($1/3$) dos sujeitos investigados. A seguir, trata-se sobre os conhecimentos dos professores investigados em relação ao LE.

Mediante os aportes apresentados, na perspectiva de atingir aos objetivos propostos para a presente pesquisa, também se fez necessário levantar informações relacionadas aos conhecimentos dos professores investigados no que se refere ao referido processo de LE. Nesse sentido foi feita a seguinte pergunta: Você já conhece o Letramento Escolar? Os dados encontrados apresentam-se em termos percentuais no gráfico a seguir.

Gráfico 12 – Quem Conhece o Letramento Escolar.

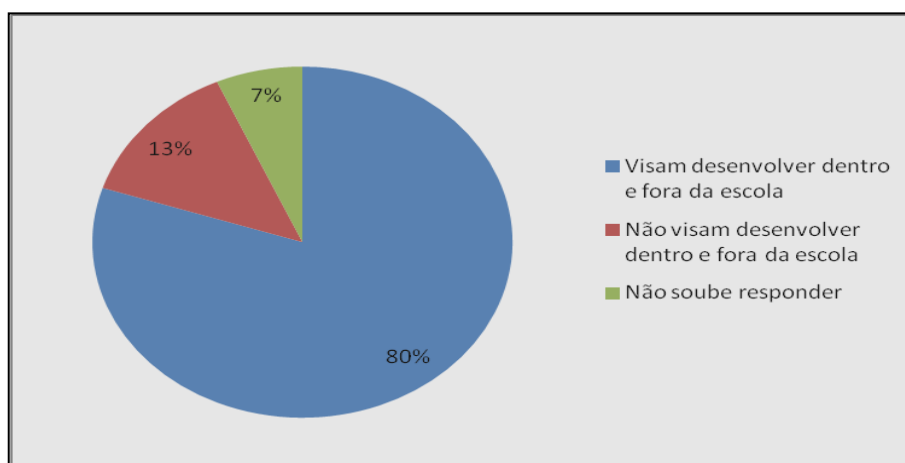


De acordo com dados representados no gráfico acima, os 10 docentes que declararam que já conhecem o processo de LE representam 67% dos participantes, enquanto os 05 que declararam não conhecer correspondem a 33%. Portanto, o percentual dos professores que também ainda não conhece o LE pode se classificar como elevado, considerando-se que se trata de um fenômeno que há quase duas décadas faz parte dos referenciais norteadores do ensino de todo o país - PCNS (Brasil, 1997), assim como outros documentos oficiais mais recentes destinados ao processo de atualização e formação continuada dos professores, como é o caso do programa Pró-Letramento (Brasil, 2007), organizado pelo Ministério da Educação

com o objetivo de atender as necessidades quanto ao aperfeiçoamento e a capacitação dos profissionais docentes, principalmente os que atuam na Educação Básica.

Na perspectiva de levantar informações consistentes sobre os conhecimentos dos docentes no que se refere ao LE, procurou-se também identificar se os mesmos se preocupam em conduzir os educandos ao desenvolvimento do processo de letramento supracitado, tanto na escola quanto fora dela, por isso, perguntou-se: Você planeja atividades com o objetivo de conduzir os alunos ao desenvolvimento do processo de letramento(s) na escola ou fora dela? Dentre os 15 que foram indagados, 12 responderam que sim, 02 responderam que não e 01 não soube responder. Quanto a esse aspecto verifiquem-se os dados no gráfico abaixo.

Gráfico 13 – Locais de Desenvolvimento do Letramento.

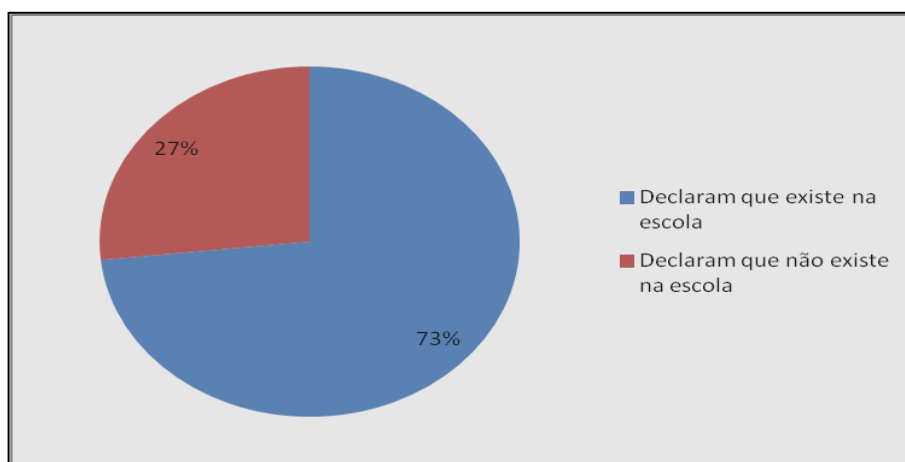


Quanto aos números apresentados acima, os 12 que responderam que se preocupam em conduzir os alunos ao desenvolvimento do processo de letramento tanto na escola quanto fora dela representam 80% dos participantes, os 02 que responderam que não se preocupam representam 13%, enquanto o que não soube responder representa 07%. A respeito dessa questão, é importante salientar que, ao se considerar as respostas advindas dos professores, os dados produzidos apresentam contradições em relação às duas últimas questões respondidas pelos mesmos, haja vista que apenas 67% destes demonstraram ter conhecimento sobre o processo de LE, razão pela qual, torna-se discutível o percentual de 80%, em relação aos que manifestaram anteriormente que se preocupam em conduzir os alunos ao desenvolvimento do referido processo tanto na escola quanto fora dela.

Objetivando averiguar o que os professores investigados consideram como recursos adequados para que se desenvolvam eventos de LE na escola, fez-se a seguinte indagação: Na escola onde você atua há disponibilidade de recursos adequados que contribuam para o

desenvolvimento dos eventos de Letramento Escolar? Dos 15 que foram indagados, 11 responderam que sim, enquanto 04 disseram que não. De acordo com as respostas obtidas, vejamos os resultados que estão representados no gráfico abaixo conforme suas respectivas porcentagens.

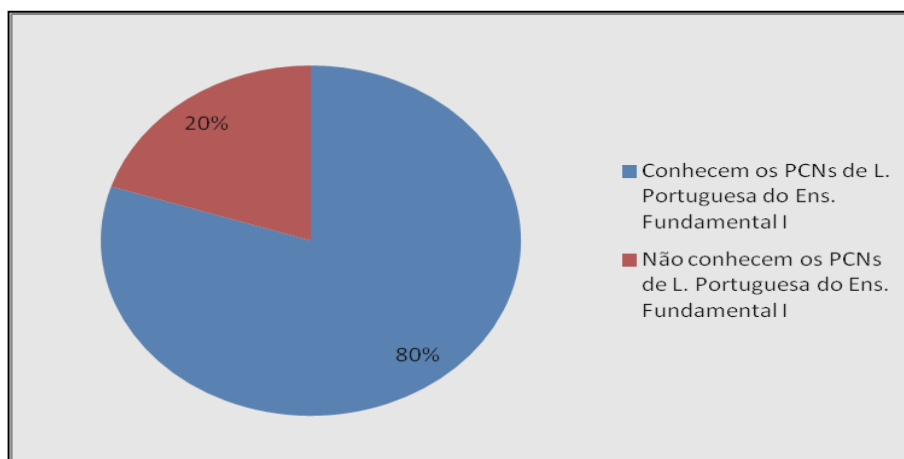
Gráfico 14 - Recursos Para Desenvolvimento de Letramento Escolar na Escola.



No que concerne ao aspecto abordado e em conformidade com os dados expostos no gráfico acima, os 11 docentes que declararam haver na escola que trabalham a disponibilidade de recursos adequados que contribuem para que haja o desenvolvimento dos eventos de LE equivalem a 73%, e os 04 que responderam que não há tais materiais na escola que atuam, representam 27%. Analisando-se as respostas concebidas pelos profissionais de quem se trata, observa-se que os mesmos ainda não conhecem satisfatoriamente o fenômeno do LE, em razão disso, tornam-se inconsistentes suas afirmações de que a escola não dispõe dos recursos supracitados, uma vez que se averiguou a existência dos mesmos e que tais professores os utilizam durante a realização dos eventos de LE que desenvolvem com seus alunos, muito embora exerçam tal prática de forma inconsciente.

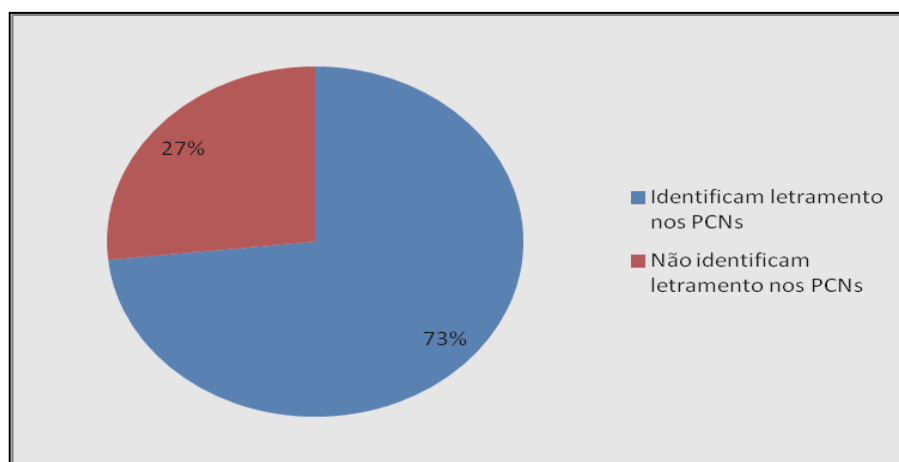
Na perspectiva de obter maiores informações quanto aos conhecimentos dos professores no que se refere à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, foi feita aos mesmos a seguinte indagação: Você já conhece os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I? Entre os 15 colaboradores, 12 responderam que sim enquanto 03 responderam que não.

Quanto a essa questão, os dados que representam esses números encontram-se expostos no gráfico a seguir.

Gráfico 15 - Conhecimento Sobre os PCNs de Língua Portuguesa

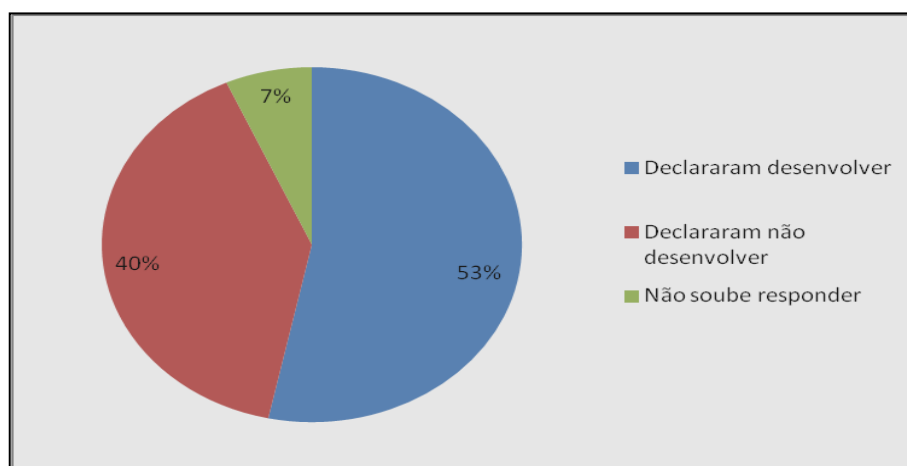
Partindo-se do pressuposto de que ao se tratar dos PCNs, fala-se de um documento que já se encontra no meio educacional há 16 anos, considere-se bastante elevado o percentual de 20% dos educadores que, estando em pleno exercício no magistério há décadas, ainda os desconhecem, mesmo que a respeito dessa problemática verifique-se a existência de alguns fatores que podem colaborar para a ocorrência de tal realidade, destacando-se principalmente a rotatividade de professores nas escolas e o fato de que, transcorridos 16 anos após a distribuição dos referidos documentos (PCNs), muitas unidades de ensino ainda não os receberam, principalmente as que se localizam nas comunidades rurais. *A priori*, tais fatos não devem ser considerados como os únicos responsáveis pela falta de conhecimento apresentada pelos professores, pois a maioria destes já participou do programa Parâmetros em Ação (Brasil, 1999).

Ainda sobre o contexto da abordagem dos letramentos nos PCNs, buscou-se averiguar se os professores investigados associam a proposta desses documentos com o processo de letramento(s). Com o propósito de atingir esse objetivo, fez-se a seguinte indagação: Na sua concepção, esses PCNs abordam alguma coisa que esteja relacionada com os processos de letramento(s)? Sobre essa problemática obteve-se o seguinte resultado: dos 15 professores participantes, 11 responderam que sim, enquanto 04 responderam que não. Conforme as respostas, os números obtidos se encontram representados em porcentagem no gráfico em seguida.

Gráfico 16 – Abordagem de Letramento nos PCNs.

Mediante os dados levantados a esse respeito, também é cabível dizer que essa quantidade de 27% dos professores que não identificam o(s) letramento(s) no documento em questão expõe uma realidade que pode ser considerada preocupante, haja vista a realização de ações já desenvolvidas e outras que atualmente continuam sendo proporcionadas pelos segmentos governamentais, principalmente na esfera federal, com o propósito de formar e qualificar melhor os profissionais do magistério para que estes desenvolvam um ensino de boa qualidade junto à sociedade, sobretudo, no âmbito da escola pública.

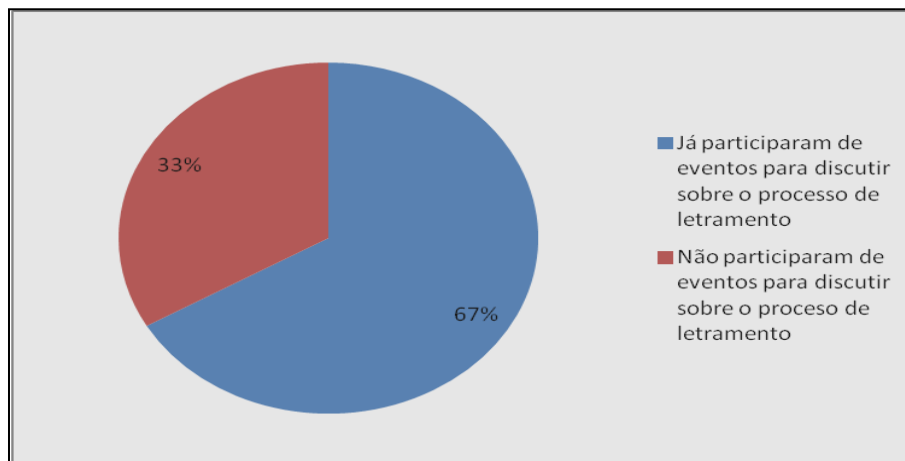
Na ênfase da averiguação quanto à problemática referente aos PCNs, objetivando a identificação se os professores investigados desenvolvem atividades de letramento usando como referencia as abordagens destes, fez-se a seguinte pergunta: Você desenvolve alguma atividade de letramento(s) com base nas abordagens dos PCNs? Conforme as respostas concebidas pelos professores, foram obtidos os seguintes resultados: 08 responderam que sim, 06 representam que não, enquanto 01 não soube responder. Nesse aspecto, vejam-se os dados representados em termos percentuais no gráfico abaixo.

Gráfico 17 - Uso dos PCNs Como Referência nas Atividades Sobre Letramento

Conforme os dados apresentados sobre esse aspecto, o problema quanto à falta de conhecimento dos professores investigados em relação ao documento supracitado torna-se ainda mais acentuado. Levando-se em conta a quantidade dos que afirmam desenvolverem as atividades de letramento(s) com base nas abordagens dos PCNs, esse percentual é de apenas 53%, enquanto 47% desses profissionais não demonstram conhecer, minimamente, o processo de letramento(s).

Concluindo-se o levantamento de dados quanto aos conhecimentos dos professores colaboradores da presente pesquisa, fazendo-se uso do questionário com questões fechadas, buscou-se também averiguar se os mesmos já haviam participado de eventos pedagógicos realizados com o propósito de tratar sobre letramento(s). Para esse propósito fez-se a seguinte pergunta: Você já participou de algum evento pedagógico, palestra, seminário, congresso, debate, etc., realizado pela escola ou outra instituição com o objetivo de discutir sobre os processos de letramentos? Assim, 10 professores disseram que já participaram, enquanto 05 disseram que ainda não participaram. Os números referentes a esses dados verificam-se na representação em termos percentuais no gráfico abaixo.

Gráfico 18 – Participação dos Professores em Eventos de Letramentos.



Portanto, nessa problemática, assim como em outras abordadas com a realização desse questionário, verifica-se que o índice de professores que declarou ainda não ter participado da realização de eventos para tratar sobre o fenômeno do letramento equivale a um percentual bastante elevado que representa a falta de conhecimento desses professores em relação ao fenômeno de que se trata. Nesse sentido, considera-se que esse desconhecimento,

revelado por parte dos docentes desperta certa preocupação por se tratar de um fenômeno que tais profissionais necessitam exercer com seus alunos em sala de aula. Partindo-se dessa premissa, é possível imaginar que a realidade aqui expressa interfira de forma negativa na qualidade do ensino que vem sendo oferecido aos alunos no âmbito da sociedade local.

3. 2. As Práticas de Letramento Escolar dos Professores Investigados.

Estar dentro do campo de pesquisa possibilita um contato direto com os sujeitos envolvidos no processo de escolarização e a observação do cotidiano das salas pesquisadas e, conseqüentemente, os dados observados permitem-nos reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária (André, 2005, p. 41).

Nesta seção, serão apresentados os resultados das observações das aulas observadas pelo pesquisador que analisa se há convergência entre a prática dos professores participantes deste estudo no exercício de sala de aula em relação aos fundamentos teóricos que versam sobre o LE. Segundo Kleiman e Matencio (2005), a observação das práticas dos professores tem sido um procedimento importante para que se investiguem as situações peculiares das pesquisas e também porque constitui uma maneira eficaz de documentar a dinâmica do universo onde os sujeitos organizam e empreendem as suas ações. Entretanto, a observação, visa uma investigação, em situação planejada e guiada pelos objetivos já propostos, para os quais os sujeitos lançam mão das estratégias que colocam em prática a partir das suas concepções.

A concepção de Laville e Dionne (1999) é semelhante ao raciocínio de Kleiman e Matencio (2005). Segundo eles, a observação vem se revelando um privilegiado modo de contato com o real. Para esses autores, é observando que nos situamos e orientamos os nossos deslocamentos, bem como reconhecemos as pessoas e emitimos juízos sobre elas. Pela observação, se participa de uma ampla variedade de descobertas e aprendizagens realizadas pelos homens. Esta exerce um papel importante na construção dos saberes no contexto das ciências humanas. Mas, para ser qualificada como científica, a observação deve respeitar e satisfazer alguns critérios e exigências. Não deve ser uma busca ocasional e deve ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, de uma questão ou de uma hipótese, claramente explicitada.

Esse serviço deve ser desenvolvido com rigorosidade nas suas modalidades e submetido a críticas nos planos da confiabilidade e da validade.

Com base nas concepções acima mencionadas, doravante descreve-se todo o processo relacionado à execução das aulas desenvolvidas pelos 15 professores colaboradores da presente pesquisa. Sistemáticamente o pesquisador observou 02 aulas de cada professor, objetivando averiguar se há convergência entre as práticas destes e as suas respostas apresentadas através do questionário. Portanto, considerando-se os preceitos éticos, que regem pela manutenção do sigilo em relação à identidade desses profissionais, os mesmos foram nomeados para fins desta pesquisa com as siglas, P1, P2, P3, até P15, que os classificam, conforme a ordem a seguir, levando-se em consideração que no presente trabalho contou-se com a participação de 15 professores.

Antes de descrever o processo de observação das aulas, vale ressaltar que, levando-se em consideração a proposta da Língua Portuguesa, elaborada para o Ensino Fundamental I, PCNs (Brasil, 1997), um dos principais objetivos é: a utilização de diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los as várias circunstâncias das situações comunicativas de que participam. Compreende-se a importância da abordagem de Cagliari (1994), na qual o autor assegura que se torna tarefa da escola ensinar aos alunos a ler e a entender não só as palavras e / ou as histórias antológicas, mas principalmente, os textos específicos de cada gênero, sem transformar a leitura em algo restrito a um ou outro tipo de texto. De acordo com a perspectiva esboçada, as práticas de leitura se configuram como um domínio dos gêneros em geral, os quais envolvem os eventos de letramentos que de uma ou outra maneira fazem parte dos gêneros textuais e da modalidade escrita da linguagem.

Partindo-se do pressuposto de que sistematicamente os eventos e as práticas de LE estão imbricados nas aulas de Língua Portuguesa, sejam estas em qualquer nível de ensino, torna-se importante mencioná-los, mesmo que resumidamente, a partir dos pontos de vista de alguns estudiosos. Portanto, na ótica de Heath (1983), evento de letramento pode ser qualquer situação que envolva uma ou mais pessoas onde a produção e a compreensão da escrita tenham uma função. Segundo o autor, os eventos representam situações reais, nas quais se enquadram todas as práticas de letramento. E é a partir destas que se determina a quantidade e o tipo de «fala» sobre o que está escrito. Assim, nesse contexto, os eventos de LE são considerados episódios observáveis que emergem de determinadas práticas, pelas quais são moldados e executados. Muitos eventos de LE também fazem parte do cotidiano das pessoas

fora da escola; são atividades regulares repetidas e ligadas às sequências rotineiras próprias do lar, dos locais de trabalho, além de outras agências sociais (Heath, 1983).

Kleiman e Matencio (2005) ao focalizarem a discussão acerca dos eventos de LE, enfatizam que a realização dos eventos necessariamente está imbricada nos textos utilizados para desenvolver as práticas da leitura, esta que desempenha um importante papel no processo de formação e construção dos saberes. Segundo Kleiman (2001, p. 50), “é por meio da leitura que ocorre a ampliação das práticas de letramento(s) dos indivíduos, tornando-lhes legítimos representantes de uma cultura letrada de elevado prestígio social”. Em consonância com o raciocínio de Kleiman, compreende-se que as práticas e os eventos de LE são atividades psicológicas que se encarregam de colocar os indivíduos em contato com os contextos sociais, diferentes e dinâmicos. No tópico a seguir relatam-se as observações das aulas.

Utilizando-se da observação como parte do estudo de campo desta pesquisa, o pesquisador realizou junto aos professores colaboradores um processo de observação de duas aulas de Língua Portuguesa ministradas por cada um destes durante o período compreendido entre os dias 08 de julho a 13 de novembro de 2013, com o objetivo de analisar o trabalho dos professores em relação às práticas de LE.

Com o propósito de alcançar os objetivos acima citados, no dia 08 de julho de 2013, o pesquisador iniciou o processo de observação das aulas dos professores, conforme se descreve a seguir. Na data supracitada o pesquisador compareceu à turma do primeiro ano / série “A” do turno matutino da Escola Municipal Prefeito José Assunção Costa, onde observou a primeira aula de P1. Nesta estavam presentes 16 alunos. P1 deu início às atividades do dia realizando a chamada para registro da frequência dos alunos. Colocou sobre sua mesa os nomes de todos os alunos da turma, escritos em fichas de material emborrachado, incluindo também os nomes dos que haviam faltado, e logo em seguida foi chamando cada criança e solicitando-lhe que retirasse seu nome entre os demais e fosse expondo-o com fita na lousa. Ao concluir este procedimento com os alunos presentes, P1 foi retirando e apresentando as fichas com os nomes dos alunos que faltaram e ia perguntando seus nomes, que também os expôs na lousa numa relação separada dos demais.

Na atividade seguinte, P1 desenvolveu outro exercício importante. Para tanto, utilizou um texto escrito em papel madeira que estava exposto na sala em um cartaz que já havia sido trabalhado anteriormente. Neste exercício, P1 leu o referido texto, para, e com os alunos, destacando palavras já trabalhadas em aulas anteriores. Ao final da leitura, chamou a atenção dos alunos quanto às palavras em destaque. Logo em seguida, entregou aos alunos

fichas, também escritas em papel madeira, onde se encontravam as palavras destacadas no texto. Continuando esse exercício, P1 apresentou para classe o mesmo texto, porém, reescrito, e com espaços em branco para serem completados com as fichas distribuídas. Para concluir o exercício, P1 propôs a releitura coletiva do texto. Dessa forma, a cada espaço em branco, o aluno que estava com a palavra da vez, era convidado para ir até a lousa completar o devido espaço. Dentre as atividades desenvolvidas durante a primeira aula de P1, essas mereceram destaque.

No dia 17 do mesmo mês e ano supracitados, o pesquisador voltou à sala de P1 para assistir sua segunda aula, na qual, se fizeram presentes 18 alunos. Os procedimentos metodológicos para esta foram semelhantes aos da primeira aula. Inicialmente P1 convidou os alunos e com eles, leu o alfabeto exposto na sala. Em seguida, usando o próprio alfabeto com várias letras repetidas, colocou-o no meio da sala e solicitou que cada aluno apanhasse a letra inicial do seu nome. Logo depois P1, organizou os alunos formando os grupos de acordo com as respectivas letras, daí mostrou que há semelhanças entre os nomes de alguns deles. Ao final deste exercício, distribuiu fichas em material emborrachado contendo os nomes de todos os alunos, sendo que a cada discente, entregou o nome de outro colega de classe e não o dele próprio. Na continuação, foi solicitando aos mesmos que dissessem a quem pertencia o nome que havia recebido e aqueles que acertavam os nomes dos colegas eram convidados para entregar a ficha ao próprio dono.

Durante a aula citada, também ocorreram outros exercícios que chamaram a atenção do pesquisador, principalmente a realização da atividade usando os jogos pedagógicos, aonde P1 conduziu os alunos a formarem um círculo, sentados no piso da sala, e colocou no centro deste, sacolas contendo o alfabeto móvel. A atividade proposta neste exercício era para que os alunos formassem seus nomes utilizando as letras do alfabeto. Ao formarem os nomes, P1 os orientou para que escrevessem os mesmos nos cadernos; depois, lhes sugeriu que contassem as letras dos próprios nomes e escrevessem a quantidade destas; em seguida, solicitou que identificassem quais as que se repetiam no nome e quantas eram. Neste exercício, além de ter desenvolvido os eventos e práticas de LE, em Língua Portuguesa, P1 também desenvolveu eventos relacionados ao letramento matemático. A priori, os exercícios supracitados foram os mais importantes.

É válido ressaltar o comprometimento e o empenho de P1 para desenvolver as aulas com atividades dinâmicas, prazerosas e atrativas para os educandos. Pois desenvolveu os eventos e as práticas de LE, coerentes com as abordagens dos estudiosos do referido

fenômeno, considerando-se que Costa (2004), interpreta o processo de LE como algo que vai além de um conjunto de exercícios mecânicos, como o uso de grafemas que se juntam em sílabas ou em palavras isoladas. Para o pesquisador, P1 desenvolveu com segurança as atividades de LE, utilizando-se de procedimentos metodológicos dinâmicos e diferentes. Consequentemente, também houve coerência entre suas praticas desenvolvidas durante as aulas e as respostas dadas ao responder o questionário aplicado.

Continuando com o processo de observação, no dia 15 de julho do ano antes citado, o pesquisador frequentou a turma do terceiro ano / série “B”, do turno matutino da Escola Municipal Prefeito José Assunção Costa, onde observou à primeira aula de P2, na qual estavam presentes 25 alunos. Inicialmente P2 comunicou aos alunos que a primeira atividade seria uma produção textual com base na apresentação de um conto, que faria para eles, o qual tinha como título: «O leão e o Ratinho». Daí, perguntou aos discentes se eles já o conheciam e os mesmos responderam que não. Na continuação, P2 não fez a apresentação do texto escrito, apenas contou a referida história oralmente sem que despertasse maior interesse ou atenção dos alunos pela mesma. Em seguida, distribuiu folhas de papel ofício em branco com a turma e delimitou o tempo de 30 minutos para que produzissem um texto recontando o conto. Para tanto, comunicou aos alunos que poderiam mudar o título e usar nomes de outros animais.

Ao final do tempo estabelecido, os discentes (que demonstravam muitas dificuldades, tanto de leitura quanto de escrita) ainda não haviam concluído a tarefa. Consequentemente, P2 ampliou o tempo passando de 30 para 40 minutos, para os mesmos concluírem a tarefa, mas essa alternativa também foi inútil, levando-se em consideração que os discentes ainda não dominam a leitura nem a escrita. Em razão desses motivos chegou o horário do intervalo e a atividade de produção textual não foi concluída. Assim, pode-se dizer que não houve êxito na realização da mesma. E logo ficou explícito que tanto a atividade quanto a aula foram mal conduzidas por P2. No que concerne ao problema citado, outro acontecido que chamou à atenção do pesquisador foi perceber que P2 não demonstrou qualquer preocupação com o que estava ocorrendo, pois apenas limitou-se a criticar os alunos e dizer que os mesmos não faziam a tarefa por falta de atenção e porque tinham muita preguiça de pensar.

Mediante o exposto, é perceptível a falta de preparação de P2 para conduzir as atividades de ensino tanto na leitura quanto na escrita. Essa situação converge para que se reflita sobre as abordagens de autores como Ribeiro (1999, citada por Costa, 2004) que destaca a importância do professor atuar exercendo o papel de orientador da ação didático-

pedagógica de acordo com as necessidades prementes apresentadas no contexto dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, tratando especificamente sobre as práticas de ensino de leitura e escrita, Bizzotto (2010) enfatiza que para melhor se compreender de que forma ocorre à construção do conhecimento destas, o professor deve colocar-se no ponto de vista do aluno para saber verificar como e por que ele pensa e desenvolve a sua escrita, dessa forma, procurando ainda compreender o que é essencial e o que é periférico na leitura para decidir o que deve ser central e o que é apenas complementar em seu trabalho pedagógico.

No dia 31 de julho do mesmo ano, o pesquisador retornou à sala de P2 para observar sua segunda aula. Nesta, estavam presentes 20 alunos. Antes de dar início às atividades, P2 fez a chamada, depois comunicou aos discentes que a aula seria de Língua Portuguesa, na qual trabalhariam com a leitura e a escrita e também com outros assuntos, mas as atividades seriam iniciadas com uma leitura cujo título era «O Mistério da Lua». Inicialmente, P2 fez algumas perguntas aos alunos, conforme seguem alguns exemplos. 1 – O que vocês acham que seja o mistério da lua? 2 – Vocês sabem o que acontece com a lua todo mês? 3 – Alguém já contou histórias sobre a lua para vocês? Entre outras. Vale ressaltar que para todas as perguntas os alunos responderam sim. Após as indagações, P2 distribuiu o texto com os alunos e em seguida determinou 10 minutos para que lessem silenciosamente, mas conforme foi ressaltado antes, como consequência dos alunos não dominarem a leitura, apenas uma quantidade mínima conseguiu ler.

Transcorrido o tempo determinado, ao perceber que a maioria dos alunos não conseguiria ler o texto, P2 retomou as atividades e convidou-os para prestar atenção e que lhes acompanhassem na leitura do texto, pois ia ler para eles; na continuação leu, para e com os alunos. Ao término do procedimento citado, novamente fez outras perguntas orais aos alunos. Entre elas: 1 – Gostaram do texto? 2 – Qual a parte que mais gostaram? 3 – De que fala o texto? Obviamente, outras mais. Em seguida, P2 escreveu na lousa as mesmas perguntas que havia feito oralmente para os alunos. Esta atividade, os alunos tentaram responder, porém, grande parte não conseguiu, porque dependia da leitura do texto, a qual eles não sabiam fazer. Para concluir esta atividade, P2 retomou a leitura e auxiliou os alunos, tanto individualmente visitando-os nas carteiras quanto coletivamente, colocando as respostas na lousa.

Depois do intervalo, P2 reiniciou a aula com uma atividade sobre gramática, na qual utilizou o texto trabalhado no primeiro horário, conforme seguem alguns exemplos dos exercícios desta. Exemplo 1. Grife na primeira linha do texto só os adjetivos. Exemplo 2.

Circule na segunda linha do texto todos os substantivos. Em circunstancia das dificuldades tanto para ler quanto para escrever, muitos alunos não conseguiram realizar as atividades, para tanto, tiveram a orientação de alguns colegas e também de P2. Na última atividade da aula foi realizado um ditado com as seguintes palavras: magrinha, fininha, cidade, pedaço, contrário, feitiço, bruxa, vassoura, tesoura e tristeza. Como antes, nesta o desempenho dos alunos também foi insatisfatório, haja vista que estavam com o texto em mãos e muitos escreveram as palavras do ditado olhando pelo mesmo.

Ao concluir as observações das aulas de P2, na concepção do pesquisador houve muita insegurança durante a realização das suas atividades, mesmo assim, foram desenvolvidos alguns eventos e práticas de LE, que eventualmente foram coerente com as teorias dos especialistas no referido fenômeno. Considerando-se que os referidos eventos e práticas de LE, segundo Costa (2004) invariavelmente são atividades que estão presentes em todas as situações enunciativo-discursivas que sejam mediadas por enunciados, ou gêneros discursivos e textuais. No contexto geral, considerando-se como ponto de partida o resultado apresentado pelos alunos considere-se que o nível de aprendizagem destes durante as aulas de P2 também não foi satisfatório.

Pressupõe-se que o problema supracitado possivelmente decorre da carência dos conhecimentos linguísticos que subsidiam os aspectos teóricos do fenômeno do LE, isso porque durante sua participação P2 praticou contradições que colocam em choque suas respostas concedidas através do questionário aplicado em relação à realização das suas atividades em sala de aula. Esse fato constata-se, em primeiro lugar porque nas suas respostas concedidas no questionário P2 declarou não conhecer o LE. Contudo, contrariando as suas próprias respostas concedidas, ao responder sobre a disponibilidade de recursos adequados que contribuam para o desenvolvimento dos eventos do LE, P2 categoricamente afirmou que os mesmos não existiam, caracterizando assim uma afirmação em contrário do que foi dito.

No dia 16 de julho de 2013, o pesquisador visitou a turma do primeiro ano / série “B” do turno matutino da Escola Municipal Prefeito José Assunção Costa, para observar a primeira aula de P3, na qual estavam presentes 16 alunos. Neste dia, após fazer a chamada, P3 iniciou a aula explicando para os alunos que a primeira atividade a ser trabalhada seria uma leitura através de uma música, cujo título é «Terezinha de Jesus». Então, perguntou aos alunos se alguém já a conhecia. Muitos responderam que sim, outros disseram que não; aos que disseram que conheciam P3 perguntou-lhes se gostavam da mesma, eles disseram que sim; a pergunta seguinte foi se «Terezinha de Jesus» era uma música apenas para ser ouvida, ou se

também era para se brincar, os alunos responderam a segunda opção. A partir daí, P3 os levou para a área coberta da escola, onde de mãos dadas formaram um círculo e juntos cantaram a referida música.

Ao retornar para sala, P3 perguntou aos alunos se gostaram da brincadeira e todos responderam que sim. Em seguida foram conduzidas as outras atividades. Em princípio, escrevendo a leitura na lousa para que os alunos a escrevessem nos cadernos. Depois de escrever a leitura na lousa, P3 visitou todos os discentes nas suas carteiras para averiguar se estavam escrevendo corretamente. E quando os alunos concluíram a escrita, P3 os convidou para ouvirem a leitura do texto que seria feita naquela hora e avisou também que em seguida, todos fariam a leitura coletiva, o que de fato aconteceu. Após essa atividade, foi introduzido o estudo da gramática sobre os substantivos próprios e comuns. Para tanto, foram usadas como exemplos dos substantivos próprios, as palavras, «Terezinha» e «Jesus», que faziam parte do texto trabalhado durante a aula. Quanto aos substantivos comuns, o procedimento, foi o mesmo, dando como exemplos as palavras, laranja, limão, chapéu e menina.

No dia 13 de agosto do mesmo ano, o pesquisador retornou a sala de P3 para observar sua segunda aula. Nesta estavam presentes 20 alunos. Depois de realizar a chamada, P3 explicou que havia preparado uma leitura para a aula e tratava-se de uma poesia, com o título, «Passarinho Morto». Comunicou que o texto estava escrito no caderno dos planos de aula e logo começou a escrevê-lo na lousa e mandou que os alunos o copiassem nos cadernos. Ao escrever na lousa, por algumas vezes, P3 apagou partes do texto sem que os alunos tivessem copiado, gerando assim, um problema, pelo fato de os mesmos não saberem como continuar a escrita. Depois de escrever a poesia na lousa, P3 apenas a leu oralmente para os alunos e de forma muito rápida, também não fez a leitura coletiva, além de não ter realizado qualquer atividade interpretativa, bem como não explorou nada sobre o gênero poesia.

Na continuação, P3 desenvolveu mais 02 exercícios: um destes foi o ditado com 06 palavras retiradas da poesia, conforme aparecem na relação a seguir: canto, bico, jogado, vida, pressa e voava. O ultimo exercício foi para fazer a separação das sílabas das palavras escritas no ditado. Provavelmente para facilitar a compreensão dos alunos, P3 organizou a tarefa da seguinte forma: primeiro escreveu todas as palavras na lousa e, em seguida, dada a quantidade de sílabas existentes em cada palavra, colocou à frente destas o mesmo numero de quadrinhos para que os alunos escrevessem cada sílaba em um destes. A despeito desta aula, subentende-se que os resultados deixaram a desejar tanto no que se refere à participação dos alunos, quanto na aprendizagem demonstrada por eles.

Conforme as observações do pesquisador, P3 se interessou em desenvolver suas aulas dando-lhes dinâmicas diferentes e interessantes, entretanto, demonstrou segurança na realização das atividades contidas no livro didático, enquanto isso, em relação aos conhecimentos teóricos relacionados ao LE, não demonstrou ter domínio sobre os mesmos. A contento, no decorrer das atividades, P3 desenvolveu alguns eventos e práticas de LE que mesmo tendo ocorrido de forma inconsciente, em parte, foram coerentes com as teorias dos estudiosos que abordam esse fenômeno. Entretanto, considerando-se as abordagens dos especialistas nesses estudos, citem-se como exemplos dos eventos e das práticas de LE, desenvolvidos por P3, tanto as leituras como as atividades escritas que foram realizadas em sala de aula.

Quanto ao domínio dos conhecimentos sobre LE, P3 respondeu apenas ao questionário, através do qual, demonstrou contradições nas suas respostas, pois inicialmente respondeu que conhecia o fenômeno do LE e logo depois, declarou que na escola em que trabalhava não existiam recursos adequados que contribuíssem para o desenvolvimento dos eventos de LE. É possível que essa incoerência seja resultado de outros importantes fatores que ainda lhes faltam quanto aos conhecimentos teóricos referentes, principalmente, ao seu processo de qualificação profissional, isso porque, de acordo com os dados levantados já transcorreram 23 anos da conclusão de sua formação pedagógica. Entretanto, P3 ainda não cursou uma especialização e tem participado raramente de algumas formações continuadas como o Pró-Letramento de Língua Portuguesa e Matemática em 2011 e do Gestar II em 2012 e, do Pacto Todos Pela Alfabetização na Idade Certa em 2013. Apesar dos anos de experiência, tornaram-se evidentes os contrastes entre as suas respostas e suas práticas, mesmo que durante suas aulas tenham sido desenvolvidos vários eventos e práticas de LE, inclusive sendo utilizados os recursos existentes na escola que foram disponibilizados pela mesma.

No dia 17 de julho de 2013, o pesquisador compareceu a turma do quarto ano / série do turno vespertino na Escola Estadual Fabrício Pedrosa para observar a primeira aula de P4. Nesta estavam presentes 31 alunos. Após a chamada, a aula teve início com uma conversa informativa que a mesma seria sobre gramática e que o assunto era a classificação das palavras quanto às posições das sílabas tônicas. Portanto, as metodologias utilizadas foram, a exposição oral, a utilização da lousa e o uso do livro didático. P4 perguntou aos alunos se eles sabiam alguma coisa sobre sílabas tônicas e todos ficaram em silêncio, evidenciando-se assim que não o conheciam. Em seguida, P4 começou a mostrar alguns exemplos através de

palavras que foi escrevendo-as na lousa e explicando suas respectivas classificações, ainda que estas não tenham ficado muito claras.

Após as explicações orais e os primeiros exemplos já citados, P4 ordenou os alunos para o uso do livro didático, com o qual deu continuidade à aula. Quando os discentes estavam de posse dos livros foram orientados a fazer uma consulta aos mesmos e lerem silenciosamente a parte que tratava sobre o assunto em discussão. Ao termino dessa leitura, P4 perguntou-lhes se haviam entendido o assunto, muitos disseram que não, razão pela qual, tornou-se necessária mais uma explicação, que aconteceu, apenas recorrendo ao auxílio do livro didático e de forma muito rápida. Indiferente à realidade evidenciada, P4 prosseguiu com a aula e deu por concluída essa etapa da mesma sem que os alunos demonstrassem maiores progressos na assimilação do assunto.

Na etapa seguinte, P4 passou um exercício escrito na lousa, para os alunos identificarem as sílabas tônicas das palavras relacionadas conforme as posições ocupadas por estas e conseqüentemente, darem suas respectivas classificações em oxítonas, paroxítonas ou em proparoxítonas. Neste exercício, P4 apresentou várias palavras, dentre as mesmas, algumas com e outras sem o acento gráfico, conforme se vejam na relação a seguir: máximo, urubu, banana, parábola, sapato, íntimo, avó, dócil, suavemente, parabéns e máximo. Nesta atividade, o desempenho dos alunos também não foi satisfatório. Diante dos fatos identificados, tornou-se perceptível a falta de êxito no desenvolvimento das tarefas executadas. Considerando-se essas situações, do ponto de vista do pesquisador que observou os fatos mencionados, faltou um planejamento adequado e dinâmico para propiciar um melhor desempenho dos alunos.

No dia 19 do mesmo mês e ano, o pesquisador retornou a turma de P4 para observar sua segunda aula, na qual estavam presentes 28 alunos. Neste dia, após a chamada, P4 iniciou a aula, novamente com uma conversa informal, desta vez, sobre um filme que ia apresentar-lhes. Durante a conversa, disse aos alunos que o nome do filme era, «O Cão e a Raposa». Também solicitou que fizessem silêncio e observassem com bastante atenção, pois o mesmo era muito interessante para aquela aula, e avisou-lhes que ao final da apresentação, todas as atividades seriam relacionadas à história que iam assistir. Registre-se que de início o filme chamou a atenção dos alunos que se concentraram em torno do mesmo, mas, devido sua longa duração (mais de 02h30min), tornou-se enfadonho e fez com que os alunos se dispersassem e perdessem o foco sobre a história apresentada. Ao final do filme já era hora do intervalo.

No retorno para sala, P4 reiniciou a aula com perguntas orais sobre o filme. Por exemplo: Qual o nome do filme? Quais eram os principais personagens do filme? De que o filme tratava? Na vida real existem histórias como a do filme? Em seguida, passou um exercício escrito na lousa com as mesmas perguntas para que os discentes respondessem nos cadernos. Ao finalizar esse exercício, distribuiu folhas de papel ofício para os alunos escreverem um texto sobre a história do filme. Por não dominarem a leitura e da escrita, também por não terem acompanhado todo o filme, os alunos apresentaram dificuldades na realização da produção solicitada. Mesmo assim, quando concluíram a mesma, P4 os colocou para lerem oralmente seus próprios textos. Nesta atividade os alunos não tiveram um bom desempenho, tanto na escrita quanto na leitura. Para concluir a aula, P4 passou uma atividade para casa solicitando que os discentes desenhassem os principais personagens do filme.

Com base nas observações das aulas ministradas por P4, ficou evidente seu interesse em desenvolver aulas significativas para a aprendizagem dos discentes, entretanto, faz-se necessário dizer que suas aulas deixaram a desejar em alguns aspectos importantes como os procedimentos metodológicos e na segurança e no domínio dos conteúdos. Quanto aos conhecimentos relacionados ao fenômeno do letramento, ao responder o questionário declarou que conhece o fenômeno do(s) letramento(s), e em sua prática, demonstrou conhecê-lo. A partir desses dados levantados através do questionário aplicado verifica-se que há coerência em relação às respostas concedidas por P4.

Com base no exposto, evidentemente que durante as aulas de P4 mesmo que de modo inconsciente foram desenvolvidos os eventos e práticas de LE. Nesse contexto, tanto podem ser destacadas as leituras realizadas, seja pelo livro didático ou nas outras situações como as produções textuais que foram desenvolvidas com base no filme “«O Cão e a Raposa»”, como também com os exercícios escritos. Os eventos e as práticas de LE, desenvolvidos durante as aulas de P4, em parte foram coerentes com as teorias dos estudiosos sobre o referido fenômeno, mas não se caracterizam por terem sido desenvolvidos como consequência dos conhecimentos relacionados ao fenômeno do LE, motivo pelo qual se evidenciam as contradições entre suas respostas concedidas na entrevista e no questionário e suas práticas no exercício de sala de aula.

Continuando com as observações, no dia 22 de julho de 2013, o pesquisador compareceu à turma do primeiro ano / série do turno matutino da Escola Estadual Fabrício Pedrosa para observar a primeira aula de P5. Na mesma estavam presentes 15 alunos. As atividades foram iniciadas com a realização da chamada para o registro da frequência. Depois,

P5 expôs por escrito na lousa, a rotina do dia. Em seguida, perguntou se os alunos tinham feito a tarefa de casa conforme havia passado na aula anterior (escrever os nomes dos seres representados pelas gravuras). Para fazer a correção desta, foi chamando individualmente os alunos a comparecerem até sua mesa e nesta ia solicitando-lhes que lessem as palavras correspondentes aos nomes dos seres. Exemplo: tatu, sapato, janela, piano. Naturalmente, aos que acertavam P5 parabenizava-lhes e solicitava que lessem as palavras e, aos aqueles que não conseguiram acertar, os ajudou na escrita e na leitura das mesmas.

Ao concluir a correção da tarefa de casa, P5 organizou um círculo com todos os alunos e distribuiu o material confeccionado em emborrachado, no qual estavam apenas desenhos dos seres, depois solicitou que cada aluno retirasse um desenho; quando todos terminaram de retirar, P5 colocou sobre a mesa as fichas contendo os nomes dos seres que estavam representados nos desenhos e logo solicitou que os mesmos identificassem e apanhassem entre as fichas, a que estava escrita com o nome do ser representado pelo desenho que eles haviam apanhado e a partir daí foi trabalhando com a leitura das respectivas palavras, de modo que eram socializadas e expostas na lousa pelos alunos. Nesta atividade, o índice de aproveitamento foi bastante significativo.

Na atividade subsequente, P5 determinou que cada aluno continuasse com o mesmo desenho trabalhado no exercício anterior e desta vez despejou sobre o piso da sala várias sacolas contendo o alfabeto móvel para que através das letras deste, os alunos formassem os nomes dos respectivos desenhos. Ao final da formação das palavras, P5 colocou os alunos para as escreverem na lousa e depois nos cadernos. A atividade seguinte foi à leitura de um conto intitulado, «O Asno e o Cavalo» que P5 fez para os alunos através de um livro de literatura do acervo da biblioteca escolar. E para concluir a aula, foram distribuídas folhas de papel ofício em branco para que os alunos desenhassem algum personagem do conto lido e em seguida escrevessem o nome do mesmo.

No dia 11 de setembro do ano supracitado, o pesquisador retornou a turma de P5 para realizar a observação de sua segunda aula. Novamente se fizeram presentes 15 alunos e os procedimentos metodológicos adotados foram semelhantes aos da primeira aula. Ao concluir a chamada, P5 escreveu na lousa a rotina do dia, depois iniciou a aula com uma dinâmica: formou um círculo com os alunos e no centro do mesmo colocou palavras escritas em fichas. Assim, um aluno retirava uma destas, e junto com P5 os demais cantavam a música, «Batata Que Passa, Passa». Ao final da música o aluno que estivesse com a ficha teria que fazer a leitura da palavra. Esta dinâmica seguiu até o final da atividade, de modo que

possibilitou a participação de todos os discentes, inclusive daqueles que ainda não sabiam ler corretamente as palavras, mas, com a ajuda de P5 ou dos outros colegas conseguiram.

Ao prosseguir com a aula, foram desenvolvidas outras atividades importantes, das quais merece destaque a escrita das palavras que representam os números ordinais de um até dez, sendo esta enriquecida com a realização da leitura das referidas palavras, além da realização do exercício de organização destas por ordem alfabética. Durante a aula, P5 também desenvolveu um exercício para que os alunos colocassem ao lado de cada número representado por algarismos a palavra correspondente à devida quantidade. Ao final dessas atividades, como tarefa para casa, P5 solicitou aos alunos que procurassem em rótulos, as palavras estudadas durante a aula e as recortassem e colassem nos cadernos para serem corrigidas na aula do dia seguinte.

No contexto geral, P5 desenvolveu boas aulas, obtendo uma boa participação e um nível de assimilação satisfatório por parte dos discentes mediante os assuntos trabalhados. Portanto, no âmbito dos conhecimentos sobre o fenômeno dos letramentos, considerando-se que ao responder ao questionário aplicado P5 informou que conhece o fenômeno dos letramentos, inclusive o de LE. Esses fatos demonstram que houve convergência entre as afirmativas apresentadas por P5 através dos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados e as concepções dos teóricos que tem se encarregado de estudar os fenômenos supracitados.

Indiscutivelmente, durante as aulas de P5 foram desenvolvidos vários eventos e práticas de LE que de certo aconteceram em consonância com as abordagens dos especialistas que estudam o referido fenômeno, mas, vale ressaltar que também foram observadas algumas incoerências entre as suas respostas concedidas através do questionário que denotam que não há total segurança quanto ao domínio dos conhecimentos teóricos relacionados aos referidos processos, sobretudo o de LE, razão pela qual, acredita-se que a realização dos eventos antes citados ocorreu de forma inconsciente e sem que ocorressem quaisquer tipos de planejamento e / de intencionalidade com vistas a tais objetivos.

No dia 23 de julho de 2013, o pesquisador compareceu à turma do quinto ano / série da Escola Municipal Monsenhor Walfredo Gurgel, durante o turno vespertino para observar a primeira aula de P6. Nesta compareceram 19 alunos. P6 iniciou as atividades com uma conversa informal comunicando que a aula seria de Língua Portuguesa e que estudariam sobre a Literatura de Cordel. Foi apresentado um vídeo de 45 minutos, falando sobre a história e a importância da mesma. Ao término do vídeo, P6 retomou a conversa fazendo comentários e

perguntas sobre o assunto, onde explicou que a Literatura de Cordel é um tipo de poema popular, oral e / ou impressa em folhetos, que geralmente são expostos para venda pendurados em cordas ou cordéis, fato este que deu origem ao seu nome. Nesta conversa P6 explicou também que o termo cordel é originário de Portugal, onde havia a tradição de pendurar os folhetos em barbantes e que essa tradição se espalhou para o Nordeste do Brasil, onde o nome continuou, mas a tradição do barbante não se manteve.

Depois da conversa, P6 distribuiu com os alunos cópias de um poema com o título, «O Vendedor de Ovos», da autoria de José Francisco Borges, a partir do qual falou sobre o autor e sobre os principais cordelistas brasileiros. Na continuação, P6 determinou que os discentes fizessem a leitura silenciosa do poema e depois desta, mandou-os ler oralmente, mas vários alunos não quiseram fazer essa atividade, então, P6 fez a leitura oralmente e explicou-lhes sobre a formação de um cordel, mostrando-lhes as estrofes e as rimas. Na atividade seguinte, passou um exercício com perguntas escritas na lousa para que os alunos as escreverem nos cadernos. E como tarefa para casa, solicitou aos alunos que pesquisassem outros cordéis para apresentarem na aula seguinte.

No dia 18 de setembro do ano antes citado, o pesquisador retornou à turma de P6 para observar sua segunda aula. Nesta estavam presentes 18 alunos. Após a chamada houve uma rápida conversa informal sobre o assunto esclarecendo que iriam falar sobre propagandas. Logo, mandou que os alunos abrissem o livro didático precisamente na página 48. Quando todos eles estavam com os livros abertos, P6 os mandou ler silenciosamente um pequeno texto e comunicou-lhes que todos também iam ler oralmente. Muitos alunos apresentaram dificuldades na leitura oral, por isso, P6 leu o texto para, e com eles, e depois de ler falou sobre a influência que as propagandas exercem sobre as sociedades, porém, não explicou nada sobre a importância desta enquanto um gênero textual. Na atividade seguinte, passou um exercício com algumas perguntas para os alunos responderem pelo texto.

Na atividade subsequente, desenvolveu um exercício com gramática sobre os tempos verbais. Primeiro falou sobre os tempos verbais, presente, pretérito e futuro. Em seguida, determinou que os alunos lessem novamente no livro didático o texto contido na página 48 e que nesta leitura identificassem quais as palavras que eram os verbos e em que tempo os mesmos estavam. Os alunos leram o texto, no qual identificaram poucos verbos, sendo que dentre os mesmos não encontraram verbos no tempo futuro. Entre os alunos que realizaram a tarefa, a quantidade de acertos foi bastante significativa. A partir desta atividade, P6 organizou na lousa um mural com espaços indicados para serem preenchidos corretamente

com os verbos de acordo com os tempos em que se encontravam. Para tanto, distribuiu fichas contendo os verbos de acordo com os tempos citados para que os alunos as colocassem nos espaços corretos. Consequentemente, também obteve um excelente resultado com a realização desta atividade.

De acordo com as observações do pesquisador, durante as aulas ministradas por P6 foram desenvolvidos vários eventos e práticas de LE, desde a realização das leituras silenciosa, oral e escrita, através dos textos (cordel, propaganda) e também das fichas e dos questionamentos propostos nos exercícios escritos. Esses eventos e práticas, em parte ocorreram de forma coerente com as abordagens teóricas dos especialistas nos estudos do LE. Nesse contexto, vale ressaltar que ao responder a entrevista P6 definiu que letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita e que uma pessoa letrada é aquela que aprende a ler e a escrever e que passa a fazer uso frequente e competente da leitura e da escrita. E também através do questionário P6 novamente afirmou que conhece o fenômeno do letramento, mas não conhece o processo de LE.

Considerando-se os resultados das observações e das análises a respeito dos aspectos abordados, P6 demonstrou segurança na realização das atividades, durante as aulas, mas no que se refere ao conhecimento teórico sobre o fenômeno do LE, conforme declarou no questionário que não o conhecia, torna-se evidente que ainda não existe tal segurança. Consequentemente, os dados levantados a esse respeito indicam que não há ligações convergentes entre os conhecimentos teóricos que foram declarados por P6 e a realização das suas atividades desenvolvidas. Dessa forma, constitui-se a compreensão de que tanto os eventos quanto as práticas de LE supracitadas se caracterizam como meros acontecimentos que se desenvolvem, mas de forma inconsciente por parte do seu executor.

No dia 23 de julho de 2013, o pesquisador compareceu a turma multisseriada formada com os alunos dos primeiro e segundo ano / série do turno matutino da Escola Municipal Monsenhor Walfredo Gurgel para observar a primeira aula de P7. Nesta estavam presentes 19 alunos, sendo 11 do primeiro ano e 08 do segundo. Primeiro P7 fez a chamada e ao término desta comunicou que a aula seria de Língua Portuguesa. A seguir, escreveu na lousa a rotina do dia. Em seguida trabalhou com uma leitura pelo livro didático, intitulada «Dinomir». Nesta atividade, leu para e com os alunos, explorou as gravuras do texto com perguntas orais. Depois, separou os alunos do primeiro ano para fazer a atividade pelo livro

completando as palavras onde faltavam as sílabas e para os alunos do segundo ano, também pelo livro, sendo que o exercício foi para responder perguntas relacionadas ao texto lido.

Dentre as atividades de leitura desenvolvidas por P7, ressalta-se o exercício com o jogo do bingo, com as cartelas contendo gravuras e o alfabeto móvel. As cartelas foram distribuídas com os alunos que através da chamada das letras formariam os nomes das gravuras. Nesta os alunos participaram todos juntos. Ao termino da atividade, P7 desenvolveu um ditado de palavras com todos os alunos, sendo que para a turma do primeiro ano as palavras trabalhadas eram formadas apenas com sílabas simples, enquanto para o segundo ano utilizou as palavras com sílabas complexas. Além dessas, foram desenvolvidas outras atividades de leitura repetindo a utilização de gravuras e trabalhando com todos os alunos, usando a seguinte técnica: primeiro organizou as gravuras separadamente de acordo com os níveis de leitura e escrita de cada turma e para realizar de fato o ditado apresentava para cada turma uma das gravuras selecionadas para que os alunos escrevessem seus nomes.

No dia 18 de setembro do ano antes citado, o pesquisador retornou à turma de P7 para observar sua segunda aula, em que estavam presentes 15 alunos, sendo 09 do segundo ano e 06 do primeiro. Após a chamada, P7 apresentou e leu para os alunos um texto preparado em um cartaz. Depois, foi convocando cada aluno para realizar uma atividade a partir do texto exposto no cartaz. Para os alunos do primeiro ano, solicitava atividades do tipo, “circule a palavra X ou Y”, sendo estas sempre formadas por sílabas simples. O mesmo procedimento foi adotado para os alunos do segundo ano, mas atribuindo-lhes tarefas com maior grau de complexidade, como por exemplo, “circule na frase uma palavra polissílaba ou uma trissílaba”. Com essas atividades o objetivo era aprofundar os assuntos trabalhados na aula anterior.

Seguindo o mesmo procedimento metodológico, as atividades subsequentes foram as seguintes: reescreveu na lousa o texto que estava no cartaz deixando os espaços em branco, em seguida distribuiu fichas, nas quais estavam escritas as palavras que faltavam no texto, foi convocando os alunos para preencherem os espaços com as suas respectivas palavras e quando completaram esta atividade, novamente fez a leitura do texto, para e com os alunos. Consecutivamente, para concluir as atividades do dia, e a aula, dividiu a lousa em duas partes, sendo uma para escrever a atividade do primeiro ano e a outra para passar a atividade do segundo, e desenhou em cada parte, vários seres trabalhados durante a aula para os alunos escreverem seus nomes.

Ao responder o questionário aplicado P7 declarou que conhecia o fenômeno do(s) letramento(s), mas não conhecia o processo de LE, mas em seguida assegurou que planeja atividades com o objetivo de conduzir os alunos ao desenvolvimento do processo de LE, assim também, como afirmou que na escola onde trabalha existem recursos adequados que contribuem para o desenvolvimento dos eventos de LE. Mediante esses fatos, caracterizam-se contradições entre suas práticas e seus conhecimentos teóricos. A priori, é importante que se ressalte que apesar do exposto também se verificou que durante as aulas ministradas por P7 foram desenvolvidos vários eventos e práticas de LE, principalmente quando se trata dos momentos em que foram desenvolvidas as atividades com os textos, inclusive com os do livro didático, que também foram utilizados e com os quais se desenvolveram diversas atividades de leitura e escrita.

Durante as aulas ministradas por P7 foram desenvolvidos os eventos e as práticas de LE, que inegavelmente, em partes foram realizados de forma coerente com as concepções dos especialistas e / ou estudiosos do fenômeno supracitado. Mas, nesse sentido, ainda faz-se necessário pôr-se em evidência que a realização dos referidos eventos ocorreu de modo inconsciente por parte de P7 que conforme declarou não conhecer o processo de LE, embora tenha demonstrado segurança, mas apenas no desenvolvimento das atividades. Considerando-se o exposto, evidencia-se que não houve um processo de inter-relação entre as suas práticas e as respostas dadas no questionário aplicado.

No dia 19 de julho de 2013, o pesquisador visitou a turma do segundo ano / série do turno matutino da Escola Estadual Fabrício Pedrosa para observar a primeira aula de P8, na qual compareceram 17 alunos. P8 fez a chamada e conversou com os mesmos sobre as atividades que havia planejado para a aula. Pediu-lhes atenção para ouvirem uma música que falava sobre um animal, e antes de tocar a mesma comunicou que o seu título era «O Sapo Cururu». Ao término da música fez algumas perguntas dando ênfase nas seguintes palavras: «sapo, cururu, casamento», entre outras. Depois distribuiu a letra da música para os alunos em uma folha de ofício, em seguida fez a leitura para e com os alunos. Na continuação, fez uma apresentação em fichas com as palavras citadas, lendo-as e explorando-as, pois ao escrevê-las na lousa, separou e juntou suas sílabas. Depois passou um exercício apresentando as mesmas palavras, porém, faltando sílabas para os alunos completarem.

Na continuação da aula, P8 passou outras atividades escritas, sempre usando o mesmo texto. Seguidamente, desenvolveu um exercício em que foram trabalhadas outras palavras que ainda não haviam sido exploradas. Para tanto, o procedimento utilizado foi o

seguinte: escreveu as questões na lousa deixando para cada uma um espaço aberto para ser completado pelos alunos usando a palavra correta, sendo que para cada espaço apresentou-lhes duas alternativas de respostas, uma errada e a outra certa, obviamente, objetivando que os alunos respondessem com a palavra correta. Outra atividade desenvolvida foi um ditado recortado também utilizando o texto. Neste as palavras eram ditadas para que os alunos identificassem e recortassem para colarem nos cadernos.

No dia 26 de julho do mesmo ano, o pesquisador voltou à escola antes citada para observar a segunda aula ministrada por P8, à qual compareceram 13 alunos. Nesta, depois da chamada, houve uma conversa informal sobre as atividades do dia que seriam iniciadas com a apresentação de um filme intitulado «O Cavaleiro Didi e a Princesa Lili». Todos os alunos demonstraram interesse pelo filme, pois muitos já o conheciam, e consequentemente se concentraram dando muita atenção ao mesmo. Durante os comentários, responderam todas as perguntas que lhes foram feitas. Depois de conversar a respeito do filme, P8 desenvolveu um exercício de interpretação baseado no mesmo, em que as questões apresentadas para serem respondidas envolviam, sobretudo, os nomes dos principais personagens da história, como «Didi», «Lili», «cavaleiro» e «rei».

Na atividade posterior, P8 escreveu na lousa uma pequena sinopse do filme e solicitou que os alunos a copiassem nos cadernos. A partir desta, desenvolveu outro exercício, sendo este com as questões objetivas, dentre as quais também foram utilizados os nomes dos personagens do filme nas alternativas para os alunos assinalarem só as que estavam certas e deixar em branco as que eram erradas. Para concluir a aula, P8 desenvolveu outro exercício de leitura da seguinte forma: distribuiu com os alunos as fotografias dos personagens apresentados no filme, em seguida, foi escrevendo os nomes destes na lousa e solicitando que o aluno que estava com a foto do personagem escrito fosse colocá-la sobre a referida palavra.

No entanto, partindo-se do contexto das observações realizadas pelo pesquisador, no decorrer das aulas foram desenvolvidas várias atividades de leitura e escrita nas quais se constituiu a realização dos eventos e práticas de LE. Citem-se, principalmente os momentos das leituras realizadas para e com os alunos, acrescentando-se também as leituras das fichas, bem como o uso da escrita na lousa, envolvendo desde as letras, sílabas, palavras, até as frases e os textos por completo. Confere-se que as práticas de LE aconteceram, e em partes, de modo coerente com as abordagens teóricas dos estudiosos que tratam sobre o fenômeno em discussão. Portanto, faz-se necessário assinalar que no contexto da prática em sala de aula, tais atividades foram desenvolvidas com segurança, fato que não significa terem acontecido

de forma plenamente consciente, haja vista que P8 incorreu em contradições entre as suas respostas dadas durante o questionário e as suas práticas.

As incoerências identificadas mediante os questionamentos apresentados a P8 tornaram-se evidentes pela falta de convergência com que respondeu algumas questões do questionário, pois nesse sentido P8 respondeu que conhece o LE, mas não planeja as atividades objetivando conduzir os alunos ao desenvolvimento do mesmo, assim também como respondeu que na escola onde trabalha não existem recursos disponíveis e adequados que contribuam para o bom desenvolvimento dos eventos de LE. P8 também afirmou que conhece o PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, o qual na sua concepção não faz abordagens ao processo de letramento, e que também não desenvolve atividades de letramento(s) com base no documento supracitado.

No dia 29 de julho de 2013, o pesquisador visitou a turma do terceiro ano / série do turno matutino da Escola Estadual Fabrício Pedrosa para observar a primeira aula de P9, na qual estavam presentes 19 alunos. Ao término da chamada, P9 iniciou as atividades conversando com os alunos sobre o assunto a ser trabalhado durante a aula. Então, explicou que seria uma aula sobre gramática e que o assunto era o grau dos substantivos. Mandou os alunos abrirem o livro didático numa determinada página e que lessem o assunto com atenção para que na hora da explicação todos entendessem bem. Depois da leitura realizada pelos alunos, P9 apanhou seu livro e só repetiu uma leitura do assunto sem maiores explicações. Após esse momento, escreveu na lousa o exercício do mesmo jeito que estava no livro para os alunos copiarem nos cadernos e obviamente o responder dizendo qual o aumentativo das palavras relacionadas.

No exercício seguinte, manteve o mesmo procedimento, modificando apenas para que os alunos, ao contrário da atividade anterior, indicassem o diminutivo das palavras relacionadas. Além das atividades mencionadas, P9 ainda passou outro exercício com questões objetivas e composto da seguinte forma: letra A, para os alunos assinalarem todas as palavras que estavam no diminutivo e letra B, para assinalarem todas as palavras que estavam no aumentativo. Tanto em A quanto em B havia simultaneamente dez palavras, das quais, cinco estavam certas e cinco estavam erradas. Novamente sem dar explicações, P9 passou o último exercício da aula para que os alunos passassem para o plural uma relação de dez substantivos.

No dia 26 de agosto do ano antes mencionado, o pesquisador voltou à turma de P9 para observar sua segunda aula. Nesta se fizeram presentes 23 alunos. Antes de iniciar a aula,

P9 explicou que novamente iam estudar o grau dos substantivos, pois seria uma revisão para intensificar o assunto, principalmente o diminutivo, haja vista que ao avaliar o resultado da aula anterior percebeu que os alunos não tinham assimilado satisfatoriamente o assunto. Ao término da conversa, tentou explicar o assunto exemplificando com algumas situações reais, para tanto, utilizou materiais concretos existentes na escola, dentre estes, três réguas de tamanhos diferentes, uma com dez centímetros, outra com trinta centímetros, e outra com cinquenta. Além das réguas usou também outros materiais da escola, como as bacias e os baldes de tamanhos diferentes para reforçar os exemplos dados.

Na sequência da aula, P9 desenvolveu os exercícios escritos, porém, usando os nomes de outros seres como: sapato, casa, rede, cama, carro, além de outros que fazem parte do contexto diário dos alunos. Utilizando-se do procedimento acima citado, realizou dois exercícios escritos. O primeiro, para os alunos escreverem para o mesmo substantivo, o aumentativo e o diminutivo. Para tanto, ao escrever na lousa colocou a frente de cada substantivo dois espaços, sendo um para aumentativo e outro para o diminutivo. No segundo, distribuiu com os alunos um texto intitulado, «Cachinhos Dourados e os Três Ursinhos». Em seguida fez a leitura do mesmo para e com os alunos e explicou-lhes que o uso do mesmo devia-se ao fato dos muitos substantivos no diminutivo que existiam nele. Em seguida, passou para os alunos circularem no texto todos os substantivos que estavam no diminutivo e depois de circularem deveriam escrevê-los nos cadernos.

Nas suas respostas dadas no questionário P9 declarou que conhece o processo de LE e que planeja as atividades com o objetivo de conduzir os alunos ao desenvolvimento do processo de letramentos, pois confirmou que na escola em que atua há disponibilidade de recursos adequados para o desenvolvimento dos eventos de LE. Nas suas respostas também afirmou que conhece o PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, e que na sua concepção o referido documento aborda o processo de letramento(s). Todavia, nesse contexto, P9 incorreu em contradições porque declarou que não desenvolve nenhuma atividade de letramento baseando-se nas abordagens do PCN. Assim, torna-se evidente que ocorre incoerência nas suas respostas, e conseqüentemente, entre essas e suas práticas no exercício de sala de aula.

No que diz respeito ao desenvolvimento das atividades, pelo que se observou durante as aulas ministradas por P9, foram realizadas várias atividades de leitura e escrita onde se inclui a realização dos eventos e das práticas de LE, que dadas às circunstâncias, em parte ocorreram de acordo com as concepções dos teóricos que aprofundam os estudos sobre o

assunto em discussão. Entretanto, no que se refere ao aspecto da segurança, P9 não demonstrou bom domínio no desenvolvimento das atividades, sobretudo, na primeira aula, o que torna mais visíveis as divergências que ocorrem entre as suas práticas de sala de aula e suas respostas concedidas por meio do questionário aplicado.

No dia 01 de agosto de 2013, o pesquisador compareceu à turma do primeiro ano / série C do turno matutino da Escola Municipal Prefeito José Assunção Costa, para observar a primeira aula de P10. Nesta estavam presentes 23 alunos. Depois da chamada, P10 conversou informalmente com os alunos e comunicou que a aula seria de Língua Portuguesa, e que durante a mesma seriam desenvolvidas várias atividades, começando pela leitura de um texto muito importante que tinha como título «O Banho de Plutão», que havia preparado para eles. Ao continuar a aula P10 distribuiu o texto em folhas de papel ofício e pediu que prestassem atenção à leitura, pois gostaria que todos a entendessem. Leu para e com os alunos, depois comentou sobre o mesmo e perguntou se alguém gostaria de ler, mas ninguém se dispôs.

Ao prosseguir com as atividades, P10 escreveu na lousa um exercício com quatro perguntas para os alunos responderem de acordo com o texto. Ao final deste passou outro, para os alunos transcreverem do texto para os cadernos três nomes próprios e três comuns. Na atividade seguinte, solicitou que os alunos circulassem no texto todas as palavras que apresentassem os grupos LH e NH, entretanto, com LH só existiam três palavras, mas quase todos os alunos circularam quantidades maiores. Mediante o ocorrido, P10 escreveu as três palavras com as respectivas letras na lousa para que todos corrigissem nos cadernos e no momento posterior lhes convidou para indicar nas palavras escritas na lousa onde estavam as letras solicitadas. Para encerrar a aula, desenhou na lousa o menino (Cláudio) e o cachorro (Plutão) para os alunos escreverem os seus nomes.

No dia 05 do mesmo mês e ano supracitados, o pesquisador voltou à sala de P10 para observar sua segunda aula, na qual estavam presentes 15 alunos. Nesta, as atividades foram iniciadas com a apresentação de um texto, intitulado, «Oração Pelos Filhos». Distribuiu o texto em folhas de papel ofício com os alunos e convidou-os para ler coletivamente. Depois da leitura, explicou-lhes que aquele texto também poderia receber outro título, como, «Oração Pelos Alunos», porque eles também mereciam receber uma homenagem daquela. Seguindo com as atividades, distribuiu fichas contendo palavras das que estavam no texto e pedindo aos alunos que as lessem e colassem na lousa. Quando concluíram esta atividade, P10 repetiu a leitura com a turma e solicitou que copiassem nos cadernos. Na continuidade, a atividade foi

para separar as sílabas das palavras, então, ao escrevê-las na lousa P10 fez a frente de cada palavra o mesmo número de traços onde seriam escritas as respectivas sílabas.

Na atividade seguinte, P10 escreveu de um lado da lousa as palavras e do outro lado, os quadrados contendo os números de sílabas de cada palavra para os alunos ligarem corretamente cada palavra à sua quantidade de sílabas. Continuando com a aula, fez um ditado mostrando os seres para que os alunos escrevessem seus nomes. Para realizar essa atividade, os objetos apresentados foram os seguintes: celular, caneta, batom, régua, apagador, bolsa, tesoura, bombom, pipoca e biscoito. Para concluir a aula, mandou os alunos escolherem no texto trabalhado uma frase da qual tivessem gostado e escrevê-la no caderno. O resultado dessa atividade não foi satisfatório, haja vista que os alunos ainda não demonstram um bom domínio da leitura e da escrita.

É importante registrar que ao responder o questionário P10 declarou que conhece o fenômeno dos letramentos. Nesse contexto, respondeu que conhece o processo do LE e que planeja atividades para conduzir os alunos ao desenvolvimento do mesmo, pois na escola em que atua há disponibilidade de recursos adequados que contribuem para a realização dos eventos do processo supracitado. P10 afirmou que conhece o PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, e que na sua concepção o mesmo faz abordagem sobre os processos de letramentos e afirmou que desenvolve atividades de letramentos baseando-se nas abordagens do referido documento.

Diante dos fatos observados, tornou-se evidente que no transcorrer das aulas ministradas por P10, sobretudo durante o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita aconteceram vários eventos e práticas de LE. Nesse contexto, confere-se esse feito nos momentos de realização da leitura, nos quais ocorreram às interações entre o docente e os discentes, tanto através das leituras silenciosa e oral quanto da escrita. As atividades ocorreram sistematicamente de acordo com as abordagens dos especialistas em estudos do LE. P10 desenvolveu as atividades com segurança, demonstrando coerência no domínio dos conteúdos livrescos e também na relação com os pressupostos teóricos que embasam o fenômeno estudado, de modo que evidencia a convergência entre suas práticas exercidas em sala de aula e suas respostas outorgadas através do questionário aplicado.

No dia 19 de agosto de 2013, o pesquisador visitou a turma do terceiro ano / série do turno matutino da Escola Municipal Prefeito José Assunção Costa com o objetivo de observar a primeira aula de P11, na qual se fizeram presentes 23 alunos. Antes de dar início às atividades, P11 perguntou aos alunos quem havia feito à tarefa de casa; logo depois foi

passando nas carteiras e corrigindo a referida atividade nos cadernos. Ao terminar de olhar os cadernos, escreveu todas as respostas do exercício na lousa. Continuou a aula com a apresentação de um texto, com o título, «A Chuvarada». Leu rapidamente o mesmo para os alunos e não explicou que era um poema. Quando terminou a leitura, determinou que os alunos lessem silenciosamente porque depois a leitura seria feita oralmente em um jogral. Transcorrido um bom tempo, deu início ao jogral, mas nem todos os alunos participaram.

Concluído o jogral, teceu alguns comentários com perguntas sobre o texto e ao continuar as atividades passou um exercício escrito na lousa para que os alunos copiassem nos cadernos e respondessem. Determinou que o tempo para que os alunos copiassem a atividade seria de 20 minutos, e transcorrido pontualmente o tempo determinado perguntou quem já havia terminado de copiar, começando a correção do exercício, escrevendo as respostas na lousa abaixo das perguntas. Após esse momento, enquanto os alunos copiavam as respostas, P11 circulou por toda sala para averiguar se os discentes estavam escrevendo a atividade corretamente. Quando todos haviam concluído o exercício, P11 chamou-lhes a atenção e releu as questões com suas respectivas respostas, mostrando-lhes onde não poderiam usar as letras minúsculas conforme tinha observado nos cadernos.

Na atividade subsequente, P11 desenvolveu um ditado usando as palavras do texto «A Chuvarada». Primeiro escreveu na lousa os números de um até doze para os alunos organizarem do mesmo jeito nos cadernos. Enquanto fazia o anúncio das palavras, circulava pela sala auxiliando os alunos com dificuldades para escrever. Depois fez a correção desta atividade, colocando os alunos para escreverem todas as palavras na lousa. Na continuação da aula, foi desenvolvido outro ditado, porém de forma diferente; neste, foi entregue aos alunos uma folha de papel com todos os desenhos dos animais citados no texto. Deveriam ser escritos nos espaços indicados os nomes dos mesmos: caracol, formiga, joaninha, borboleta, lesma, grilo e tatu. Ao término desta, para concluir a aula, P11 fez a correção do referido ditado, novamente com os discentes escrevendo as palavras na lousa.

No dia 20 do mesmo mês e ano citados, o pesquisador retornou à referida turma para observar a segunda aula de P11, na qual estavam presentes 23 alunos. Após a chamada, P11 apresentou o texto «O Curupira», distribuiu o mesmo em uma folha de papel ofício e mandou os alunos ler silenciosamente, depois fez perguntas e convidou-lhes para fazer a leitura oralmente. Ao fim da atividade, leu para eles e com eles. Entretanto, não explicou que o texto era uma lenda do folclore brasileiro. A primeira atividade com a escrita foi realizada pelo texto: P11 falava as palavras para os alunos as circularem no próprio texto, entre as quais:

guardião, curupira, floresta, desrespeito, estrondo, trovoada, caçador e filhote. Depois escreveu frases na lousa deixando espaços em branco e distribuiu entre os alunos fichas com palavras do texto para que completassem as respectivas frases. Na hora da correção, chamou os alunos para colocarem as palavras nos seus devidos lugares.

Durante a aula, P11 também desenvolveu outras atividades com os seguintes exercícios: um com perguntas e repostas escritas; um para os alunos assinalarem só as alternativas corretas de acordo com as características de curupira apontadas pelo texto; um para os alunos escreverem e lerem frases sobre curupira. Para concluir a aula, distribuiu em folhas de papel ofício uma atividade composta por duas partes: na primeira estavam as gravuras do curupira, do saci pererê e do neguinho do pastoreio para os alunos identificarem quem era o curupira e escrever o nome ao lado da sua gravura e dizerem o que ele fazia. Na segunda parte, de um lado estava a gravura do curupira e do outro, uma relação com diversas palavras para os alunos ligarem a gravura até as ações que o curupira realiza.

Diante dos fatos, deve-se esclarecer que P11 ao responder o questionário aplicado, afirmou conhecer tanto o fenômeno do letramento(s) como o LE, e que planeja atividades com o objetivo de conduzir os alunos ao desenvolvimento do letramento, uma vez que na escola onde atua há disponibilidade de recursos adequados que contribuem para que se desenvolvam os eventos de LE. P11 também declarou que conhece o PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, sendo que na sua concepção, este aborda o processo de letramento, embora no mesmo questionário tenha declarado que não desenvolve as atividades de letramentos com base nas abordagens do documento supracitado, incorrendo assim em contradição em relação às outras respostas antes concedidas.

Mesmo P11 incorrendo em contradições ao responder ao questionário, durante suas aulas foram desenvolvidas várias atividades envolvendo a leitura e a escrita, nas quais se incluem os eventos e as práticas de LE, que em parte, ocorreram de forma coerente com as teorias dos estudiosos que se encarregam de pesquisar o referido fenômeno. O professor demonstrou segurança durante o desenvolvimento das atividades, fato que não se verificou repetir-se em relação ao domínio dos conteúdos teóricos referentes ao próprio LE, tornando-se assim evidente que a realização dos referidos eventos pode ter acontecido ocasionalmente e de forma inconsciente por parte do referido executante, haja vista que suas praticas docentes contrariam suas respostas concedidas através do questionário aplicado.

No dia 28 de agosto de 2013, a visita do pesquisador foi realizada na turma multisseriada com os alunos de primeiro ao terceiro ano do turno matutino da Escola

Municipal Vereador Miguel Sergio Aguiar, cujo objetivo era observar a primeira aula de P12, na qual estavam presentes 08 alunos. Inicialmente, P12 fez a chamada, depois comunicou que a aula a ser ministrada seria de Língua Portuguesa. Em seguida apresentou gravuras de vários animais existentes na região e que são conhecidos pelos alunos; continuando, perguntou qual a gravura que cada um gostaria de receber. Os alunos escolheram rapidamente, então, de acordo com as suas escolhas, P12 as distribuiu e mandou-lhes formarem uma fila, obedecendo à ordem em conformidade com as letras iniciais dos nomes dos animais que cada um havia escolhido.

Utilizando as mesmas fichas, P12 deu sequência à aula e realizou outra atividade de leitura envolvendo os alunos das três turmas. À turma do primeiro ano pediu para escreverem apenas a primeira letra de cada nome dos animais. Exemplos: tamanduá, papagaio, asno, ovelha, porco, raposa. Para o segundo ano a atividade foi para escreverem os nomes completos dos mesmos animais, enquanto o terceiro ano foi para escreverem frases sobre os animais. Ao término dessas atividades, P12 desenvolveu uma produção textual com todos os alunos falando sobre os animais apresentados. Nesta, exerceu a função de escriba da turma, escrevendo o texto em uma folha de papel madeira. Quando concluíram a escrita do texto, P12 convidou os alunos e juntos fizeram a leitura coletiva do mesmo.

Dadas as dificuldades para trabalhar com as três turmas simultaneamente, P12 continuou as atividades, utilizando o seguinte procedimento: com os alunos do segundo e do terceiro ano, desenvolveu um exercício através de palavras cruzadas também relacionadas às atividades anteriores. Para esta primeiro relacionou as gravuras dos animais apresentados anteriormente, todas devidamente numeradas, com seus nomes ao lado para os alunos preencherem as palavras cruzadas escrevendo estes nomes nos seus devidos lugares. Ao mesmo tempo, com os alunos do primeiro ano, desenvolveu um exercício usando o alfabeto móvel para formar os nomes de alguns dos animais que também haviam sido trabalhados anteriormente, como por exemplo: tatu, vaca, gato.

No dia 06 de setembro do referido ano o pesquisador retornou à escola antes citada para observar a segunda aula de P12, na qual compareceram 07 alunos. Inicialmente P12 fez a chamada, depois procurou saber se os alunos tinham levado os rótulos que havia solicitado na aula anterior. Todos apresentaram o material e P12 explicou que durante a aula iam trabalhar com o mesmo como havia anunciado. No primeiro momento, solicitou aos alunos para lerem as palavras que apareciam em destaque nas embalagens dos produtos. Todavia, muitos alunos não conseguiram, por isso, receberam a ajuda dos colegas e também de P12. A partir dos

respectivos rótulos, também foram desenvolvidas outras atividades envolvendo a leitura, dentre estas, destacou-se a separação dos produtos conforme suas utilidades, verificação da data de vencimento, leitura das informações de uso e do preço e a verificação das marcas e dos volumes indicados nos recipientes.

Na atividade seguinte, P12 juntou os rótulos de todos os alunos em uma caixa e os misturou. Depois foi chamando um por um e de acordo com os níveis de leitura dos mesmos mandava-lhes retirar determinadas palavras das que estavam na caixa. Ao retirar a palavra, o aluno mostrava para os colegas que podiam dizer se o mesmo tinha acertado ou não. Ao acertar a palavra solicitada, o aluno a colocaria na lousa junto com as demais que também haviam sido retiradas corretamente; quando não acertava, a palavra solicitada continuava na caixa. Quando foram retiradas todas as palavras da caixa, P12 os convidou para uma leitura coletiva, e ao concluir a leitura perguntou aos alunos se eles costumavam frequentar os supermercados. Explicou-lhes que era importante saber ler os rótulos dos produtos porque quando fossem ao comércio o identificariam com facilidade.

Para concluir a aula, P12 utilizou os rótulos trabalhados durante as atividades para simular a organização de um supermercado. Colocou as mesinhas enfileiradas na sala e sobre estas colocou os produtos que foram indicados com placas escritas da seguinte forma: em uma sessão ficaram os produtos de higiene: sabonete, creme dental, bombril, sabão, detergente, papel higiênico, dentre outros. Em outra sessão ficaram os produtos alimentícios como: leite, macarrão, pipoca, açúcar, queijo, margarina, biscoito, refrigerantes, bolacha e em outra sessão ficaram as bebidas: vinhos, cervejas, cachaça. Também formou uma sessão de perfumaria com: hidratante, perfume, desodorante, maquiagem, shampoo, condicionador, batom. Assim, ao término da simulação, P12 mandou os alunos lerem os nomes dos produtos que estavam expostos e explicou-lhes que era muito importante conhecerem os diversos tipos de letras porque nos rótulos dos produtos que usamos, conforme estavam vendo, existe uma grande variedade nas formas de escrita.

Mediante as observações, foram realizadas várias atividades envolvendo a leitura e a escrita que abrangem desde a utilização da lousa até o desenvolvimento dos exercícios através das fichas, dos rótulos e dos cartazes, além das produções textuais e dos momentos exclusivos de leituras. A priori, realizando-se atividades como estas, se desenvolvem os eventos e as práticas de LE que, conforme se observou, ocorreram de forma coerente com os estudos teóricos dos especialistas. P12 demonstrou segurança e certo dinamismo nas suas práticas, mesmo que não tenha demonstrado a mesma realidade em relação aos conhecimentos teóricos

sobre o processo de LE, isso porque durante as respostas dadas ao questionário, cometeu determinadas incoerências, conforme se explicita a seguir.

Mediante as respostas dadas através do questionário aplicado P12 disse que conhece o processo de LE e que planeja as atividades com o objetivo de conduzir os alunos ao desenvolvimento dos letramentos(s), assim também como afirmou que na escola que atua não há disponibilidade de recursos adequados que contribuam para que se desenvolvam os eventos de LE. Declarou ainda que conhece o PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I e que desenvolve atividades de letramentos baseadas no mesmo, uma vez que este se relaciona com os processos de letramentos. Partindo-se dessas respostas identifica-se claramente que há uma incoerência quanto à negativa sobre a disponibilidade de recursos para o desenvolvimento dos eventos de LE. Dessa forma, P12 não considera que os materiais disponíveis na escola são recursos que auxiliam no desenvolvimento dos eventos e práticas de LE.

No dia 21 de outubro de 2013 o pesquisador visitou a turma do quinto ano / série do turno vespertino da Escola Municipal Prefeito José Assunção Costa, com o objetivo de observar a primeira aula de P13, na qual estavam presentes 23 alunos. Antes de dar início a aula, P13 corrigiu as tarefas de casa. Em seguida, conversou sobre as atividades que seriam desenvolvidas e chamou a atenção dos alunos para uma leitura que ia fazer de um texto intitulado «Texto em Forma de Carta», e explicou que o título era porque se tratava da carta de um jovem convidando os amigos para o seu aniversário. Explicou que ia copiá-lo na lousa porque ia servir como exemplo para a atividade que iriam desenvolver na continuação da aula. Depois de escrever o texto na lousa, P13 delimitou o tempo de 20 minutos para os alunos o copiarem e ao término desta etapa, mandou que fizessem a leitura silenciosa e logo depois a leitura oral. Quando os discentes concluíram a leitura, P13 passou a atividade para escrever uma carta semelhante a que foi apresentada, convidando um amigo para passar o final de semana em sua residência.

Ao término da produção textual dos alunos, P13 fez as correções e colocou-os para apresentarem seus textos, lendo-os oralmente. Depois das apresentações, dos alunos pediu para retomar a leitura do texto trabalhado no início da aula porque as atividades seguintes estavam relacionadas ao mesmo. Em seguida, passou um exercício escrito na lousa sobre adjetivos pátrios para ser resolvido a partir do texto supracitado. Posteriormente, desenvolveu outros exercícios escritos, um destes para os alunos completarem as frases usando os adjetivos pátrios correspondentes aos lugares apresentados e outro para responderem com os nomes dos

lugares que dão a origem aos respectivos adjetivos e concluiu a aula, ditando adjetivos pátrios e / ou seus lugares de origem para os discentes escreverem na lousa.

No dia 31 de outubro do mesmo ano, o pesquisador retornou à turma de P13 para observar sua segunda aula, na qual estavam presentes 19 alunos. Inicialmente, P13 fez a chamada e a correção da tarefa de casa, olhando os cadernos dos alunos nos seus lugares. Ao término da referida correção, fez a leitura de um texto reflexivo sobre a história da moça viajante que, enganada, comeu os biscoitos de um homem também viajante. Depois escreveu na lousa a pauta da aula e em seguida distribuiu com os alunos um texto da autoria de Ziraldo, intitulado «O Menino Maluquinho», e determinou que primeiro fizessem a leitura silenciosa do mesmo para depois lerem oralmente, mas antes da realização desta pelos alunos, P13 leu o mesmo para eles tecendo alguns comentários, principalmente ressaltando os trabalhos do referido autor.

Depois da leitura oral dos alunos, P13 explicou que na continuação da aula iriam realizar um estudo gramatical, cujo assunto era advérbios e se encontrava no texto que haviam acabado de ler. A princípio, explicou sobre o referido assunto e logo depois escreveu na lousa um quadro demonstrativo apresentando alguns advérbios e suas respectivas classificações para os alunos copiarem. Depois aprofundou as explicações objetivando tirar dúvidas dos alunos, principalmente sobre os advérbios de afirmação, de negação e de intensidade. Quanto a esse aspecto P13 demonstrou bastante insegurança e mesmo depois de tentar explicar o assunto varias vezes não conseguiu tirar bem as duvidas dos alunos. Depois da ênfase nas explicações, P13 passou um exercício escrito na lousa com as mesmas frases do texto «O Menino Maluquinho» para os alunos circularem nestas só os advérbios. O resultado foi insatisfatório. Para concluir a aula, P13 passou outro exercício, também escrito na lousa para os alunos darem a classificação dos advérbios que havia colocado em destaque.

Levando-se em conta o que foi observado, inegavelmente durante as aulas de P13 foram desenvolvidos vários eventos e práticas de LE. A realização destes, em parte ocorreu em consonância com as concepções dos especialistas que estudam este fenômeno. Ressalta-se que ao responder o questionário aplicado P13 apresentou respostas contraditórias, quando em princípio respondeu que não conhece o fenômeno dos letramentos e logo em seguida afirmou que conhece o processo de LE. Dessa forma, suas respostas tornam-se contraditórias e assim subentende-se que a realização dos referidos eventos e das práticas de LE que ocorreram durante suas aulas, podem ter sido de forma inconsciente, mesmo que tenha demonstrado alguma segurança durante o desenvolvimento das atividades.

Analisando-se as respostas fornecidas pelo questionário, P13 ainda incorreu em outras contradições, pois respondeu que não conhece o fenômeno do(s) letramento(s), mas planeja atividades com o objetivo de conduzir os discentes ao desenvolvimento do mesmo, bem como afirmou que na escola onde atua há disponibilidade de recursos adequados que contribuam para o desenvolvimento dos eventos do LE e que na sua concepção, os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I abordam os letramentos e que também desenvolve atividades desse fenômeno com base no documento acima citado. É nesse íterim que se evidencia as contradições entre as suas respostas concedidas no questionário e suas práticas no exercício de sala de aula.

No dia 04 de outubro de 2013, o pesquisador compareceu à turma do quinto ano / série “B” do turno vespertino da Escola Municipal Prefeito José Assunção Costa, com o objetivo de observar a primeira aula de P14, na qual compareceram 19 alunos. A aula teve início com uma conversa informal sobre o assunto do dia, comunicando que inicialmente seria trabalhado um texto bastante interessante com o título, «De Que Lugar do Mundo Vem o Sorvete». Enfatizou que primeiro seriam feitas as leituras silenciosa e oral para depois ser trabalhado outro assunto que também podia ser a partir do texto. Na continuação, distribuiu o texto com os alunos e disse-lhes que o lessem com bastante atenção, principalmente algumas palavras, entre as quais deu destaque para, leite, neve, sorvete e fábrica, e enfatizou que depois todos iriam entender qual a razão. Antes de coordenar a leitura oral dos alunos, P14 leu o texto para eles. Ao término das leituras, deu início ao assunto citado antes, tratando então dos substantivos primitivos e derivados.

No momento seguinte, P14 mandou os alunos relerem o texto e grifarem as mesmas palavras antes mencionadas e explicou que tais palavras são classificadas como substantivos primitivos porque elas dão origem à formação de outras / novas palavras que também são classificadas como substantivos. Explicou também que os substantivos que se originam a partir de outros já existentes recebem o nome de substantivos derivados; conseqüentemente, exemplificou escrevendo as palavras, leiteira, nevoeiro, sorveteria e fabricante. Além das palavras citadas, P14 deu outros exemplos desses substantivos, tanto primitivos quanto derivados, através de palavras que não estavam no texto e quando concluiu as explicações, passou um exercício escrito para, a partir dos substantivos primitivos apresentados, os alunos escreverem seus derivados.

Antes de concluir a aula, ainda foi desenvolvida outra atividade através de um exercício também escrito na lousa, com substantivos primitivos expostos para, a partir destes,

os alunos escreverem seus derivados, sendo que muitos desses ainda não haviam sido explorados durante a aula, como por exemplo, os objetos que estavam presentes na sala de aula, sobretudo, os que pertenciam ao material escolar dos alunos como livro X livraria, lápis X lapiseira, boracha X borracheiro, dentre outros. P14 encerrou a aula realizando uma atividade em que a turma foi dividida em quatro grupos, sendo que dois destes tinham que pesquisar nos livros ou em revistas de recorte substantivos primitivos, ao mesmo tempo em que os outros dois grupos pesquisavam, também usando os mesmos recursos, os substantivos derivados.

No dia 11 do mês e ano supracitados, o pesquisador voltou à turma de P14 para observar sua segunda aula, na qual estavam presentes 21 alunos. Logo depois da chamada, as atividades tiveram início com uma conversa informal comunicando que a aula seria de Língua Portuguesa e que o assunto a ser estudado seria os pronomes pessoais, retos, oblíquos e de tratamento. P14 falou um pouco sobre o assunto e escreveu na lousa um pequeno texto com o título «Eleutério Não Gosta de Seu Nome», a partir do qual deu algumas explicações sobre a função dos pronomes pessoais retos, mas, demonstrou dificuldade para explicar os pronomes oblíquos e os de tratamento. Em seguida escreveu a matéria na lousa com definições sobre os pronomes para os alunos as escreverem nos cadernos, mas por ter sido muito conteúdo, os mesmos apresentaram sinais de cansaço e muitos não copiaram todo o assunto. Diante da situação, P14 comunicou que não podia deixar de passar a matéria porque era assunto para a prova e sugeriu aos que não haviam copiado que copiassem pelos cadernos dos colegas e continuou expondo a matéria na lousa.

Depois de escrever a matéria na lousa, P14 também falou um pouco sobre as pessoas do discurso representadas pelos pronomes retos, mesmo sem demonstrar segurança quanto ao assunto. Quando parte dos alunos terminou de copiar, então, seguidamente P14 lhes mandou ler a matéria silenciosamente e também oral. Como parte dos discentes não havia copiado P14 apanhou o livro e realizou a leitura para todos eles. Ao concluir as leituras, foram iniciados os exercícios escritos para serem respondidos com base no assunto estudado. O primeiro destes foi para completar as frases com os pronomes pessoais retos, enquanto o segundo foi para reescrever as frases substituindo os substantivos destacados pelos pronomes oblíquos e o terceiro foi para completar as frases empregando os pronomes oblíquos. Em seguida, para concluir a aula, P14 passou outro exercício escrito para os alunos pesquisarem pelos seus livros três pronomes retos, três oblíquos e três de tratamento.

Mediante as observações realizadas pelo pesquisador, P14 não desenvolveu boas aulas, apresentando insegurança na realização das atividades cotidianas, mesmo nas que estavam contidas no livro didático. P14 ao responder o questionário declarou que não conhece o fenômeno do(s) letramento(s), nem tampouco o LE, assim como não conhece o PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I. A contento dessa realidade, deve-se ressaltar que P14 está há 20 anos no exercício do magistério e concluiu a graduação em pedagogia há 11 anos. P14 também não tem especialização, mesmo assim não se compreende porque razão ainda desconhece, sobretudo, o PCN de Língua Portuguesa do Ensino fundamental I, haja vista que ao cursar a faculdade de pedagogia o mesmo já fazia parte da proposta de ensino do referido segmento.

É interessante destacar que mesmo declarando não conhecer o fenômeno do(s) letramento(s), no transcorrer das suas aulas P14 desenvolveu alguns eventos e práticas de LE que evidentemente não foram realizados de forma consciente, mas em parte, aconteceram de acordo com as teorias dos estudiosos que abordam esse fenômeno. Entretanto, levando-se em consideração as abordagens teóricas sobre esses estudos, são exemplos dos eventos e práticas de LE, desenvolvidos por P14 em sala de aula as diversas atividades nas quais foram envolvidas as modalidades de leitura, tanto oral quanto escrita. E ao tratar-se das relações estabelecidas entre suas práticas de sala de aula e suas respostas concedidas no questionário, não se configuram contradições, pois ao responder ao mesmo, P14 declarou não conhecer o fenômeno do(s) letramentos nem o LE.

No dia 06 de novembro de 2013, o pesquisador compareceu à turma do quarto ano / série C do turno vespertino da Escola Municipal Prefeito José Assunção Costa, com o objetivo de observar a primeira aula de P15, à qual compareceram 21 alunos. Após a chamada, P15 deu início à aula com uma conversa informando sobre o que iriam fazer durante a mesma e comunicou que seria trabalhado um texto que era um poema, com o título «Todo Mundo Tem Nome». Entretanto, não explicou nada sobre o gênero textual poema. Inicialmente P15 escreveu na lousa os nomes da escola, da cidade e, a data, em seguida mandou os alunos copiarem e quando os mesmos terminaram, apagou tudo que estava escrito para escrever o poema. Logo que terminou de escrever o texto na lousa, fez uma rápida leitura para os alunos e disse-lhes que teriam que escrevê-lo porque depois iam precisar do mesmo para responder aos exercícios.

Quando os alunos terminaram de escrever o texto, P15 voltou a ler o mesmo para eles, por duas vezes. Em razão dos alunos não dominarem a leitura, conduziu-lhes até a lousa

para procurar e circular algumas das palavras do texto, principalmente os nomes de pessoas e de animais. P15 relacionou todas as palavras que foram circuladas em uma atividade, em que fez a separação silábica das mesmas. Em seguida, escreveu na lousa um exercício com três perguntas para que os alunos o respondessem pelo texto. Na continuação, passou outro exercício para que encontrassem no texto e reescreverem nos cadernos cinco palavras trissílabas e cinco dissílabas. Para concluir a aula, mandou os alunos escreverem na lousa as palavras trissílabas e dissílabas que haviam encontrado na leitura.

A segunda aula de P15 observada pelo pesquisador foi ministrada no dia 08 de novembro do ano acima citado. Nesta compareceram 19 alunos. As atividades foram iniciadas através de uma conversa informando aos alunos que no primeiro momento seria trabalhado um texto com o título «Os Três Desejos», que era a história de um lenhador e sua esposa. Durante a conversa, P15 distribuiu o texto preparado em folhas de papel ofício e comunicou aos alunos que primeiro eles teriam que fazer a leitura silenciosa para depois também ler oralmente. Transmitidas às informações, alguns alunos tentaram ler conforme a orientação recebida, mas, como ainda não apresentavam bom domínio da leitura, não conseguiram realizar com êxito a atividade proposta. Diante dessa realidade, P15 fez a leitura do texto para e com os alunos.

Ao término das leituras, P15 utilizou o dicionário para explicar os significados de algumas palavras do texto. Em seguida, conforme havia informado, passou um exercício de interpretação com quatro perguntas escritas na lousa para os alunos copiarem e responderem de acordo com o texto, porém a maioria não respondeu a atividade porque não conseguiram ler o texto. Dessa forma, ficaram esperando pelo auxílio de alguns colegas de classe que já leem fluentemente e também por P15, que antes de passar para os exercícios subsequentes fez a leitura de todas as questões expostas e também a devida correção, escrevendo as suas respostas na lousa. Em seguida, foi desenvolvido outro exercício, em que algumas palavras do texto tinham nomes das pessoas, dos animais e de outros seres. Foram ditadas para os alunos escreverem nos cadernos e ao terminarem a escrita, P15 explicou-lhes que algumas daquelas palavras eram os substantivos próprios e outras eram os comuns.

Nesse contexto, é importante frisar que P15 ao responder o questionário afirmou que não conhece o fenômeno do(s) letramento(s) nem tampouco o LE. Declarou que desconhece o PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I e que o mesmo aborda o fenômeno do(s) letramento(s), por isso, desenvolve atividades de LE com base no referido documento. Ressaltando-se que P15 desenvolve suas funções docentes há 17 anos e a 12 concluiu a

licenciatura em pedagogia. Também cursou especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação do Campo e EJA. Consequentemente, mediante suas respostas e considerando-se as observações realizadas pelo pesquisador durante suas aulas, evidenciam-se várias incoerências, inclusive no aspecto da segurança na execução das atividades de rotina, mesmo quando estas foram desenvolvidas com o auxílio do livro didático.

Contudo, é relevante destacar que mesmo mediante as evidências citadas sobre o desenvolvimento das aulas de P15, foram desenvolvidos vários eventos e práticas de LE e que estes parecem ter sido realizados de forma inconsciente porque ao responder o questionário P15 declarou não conhecer os fenômenos supracitados. Mesmo assim, os eventos de LE desenvolvidos durante as suas aulas, em parte, ocorreram sistematicamente de acordo com as teorias dos especialistas nos estudos desse fenômeno. Ademais, incorreu nas contradições entre as respostas concedidas e suas práticas durante o exercício de sala de aula, pois as suas declarações, em relação aos conhecimentos sobre os fenômenos abordados, foram negativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar sobre os conhecimentos de um grupo de professores do Ensino Fundamental I acerca da conceituação do processo de LE e analisar as suas práticas pedagógicas quanto ao referido processo. Para tanto, as questões de estudo foram fundamentadas nas concepções teóricas de vários estudiosos, entre os quais, Kleiman (1995, 2001), Kleiman e Matencio (2005), Soares (1998, 2002, 2003, 2004, 2006, 2010), Rojo (2001, 2009), Tfouni (2006, 2010), Costa (1997, 2000, 2001, 2004), Cagliari (1992, 1994), Bagno (2002), Barton e Hamilton (1988), Barton (2000), Signorini (1995), Marcuschi (2001), Bakhtin (1953, 1992, 1994, 2003), Schneuwly (1988, 1994, 1995), Freire (1976), Benavente, Rosa, Firmino, Ávila (1996) e Pedrosa (2008), uma vez que estes subsidiaram as buscas por respostas para a problemática deste estudo.

Para alcançar os objetivos propostos, a metodologia utilizada foi a qualiquantitativa, baseada nas teorias de autores como, Michel (2009), Moreira e Caleffe (2006), além de González-Rey (2002), André (1995), Goldenberg (1999), Minayo (2001), Laville & Dionne (2008) e Gil (2008), que defendem a referida metodologia. No entanto, a ênfase maior desta centra-se na abordagem de Michel (2009), haja vista que para a referida autora as pesquisas qualiquantitativas representam uma relação dinâmica entre o contexto e o tempo e entre o pesquisador e o seu objeto de estudo, fazendo com que este possa interpretar os fenômenos à luz da sua realidade, do tempo e dos fatos, isso porque segundo a mesma, o ambiente da vida real é a fonte direta para a obtenção dos dados, onde o pesquisador precisa ter capacidade para interpretar a realidade de modo isento e lógico baseando-se nas teorias existentes que são fundamentais para dar significado às respostas.

Com o uso dessa metodologia durante a pesquisa de campo, os instrumentos aplicados para o levantamento de dados foram um questionário semiaberto e a observação estruturada, haja vista que primam pela manutenção e a fidelidade aos dados levantados. No que concerne aos principais resultados obtidos com a realização desta pesquisa, em princípio, de acordo com os dados levantados, identificou-se que teoricamente 80% dos professores investigados conhecem o processo de letramentos, de modo que no âmbito da realidade atual considera-se que este índice ainda se encontra muito aquém do que de fato deveria estar. Consequentemente, neste aspecto identificaram-se pontos contraditórios, uma vez que 20% dos participantes entendem o fenômeno dos letramentos como algo singular, enquanto 13% não souberam nem mesmo classificar, de modo que a soma desses resultados não converge

com o percentual dos 80% mencionados antes, evidenciando assim o aspecto da contradição supracitada.

Ainda tratando-se dos conhecimentos teóricos dos professores investigados, dando-se ênfase especificamente ao processo de LE, novamente usando-se como referência os dados levantados, evidenciou-se que apenas 67% destes conhecem o mesmo. Logo, tratando-se do referido aspecto, considera-se que esse índice é insatisfatório, pois analisando alguns fatores como o tempo de experiência no magistério e de conclusão das suas formações acadêmicas, além das capacitações e os cursos de formação continuada de que os mesmos já participaram e confrontando-se com o tempo que se propagam os estudos do LE no âmbito educacional, conclui-se que tal realidade representa um fator preocupante, quando se trata da importância que hoje o LE exerce tanto na vida escolar quanto na cotidiana e social dos indivíduos, motivo pelo qual se torna imprescindível que os docentes, enquanto principais agentes responsáveis por desenvolver esse processo, procurem em curto prazo aprofundar seus conhecimentos teóricos sobre o mesmo, haja vista que inevitavelmente as melhores possibilidades de sucesso social dos alunos passam pela eficácia do uso deste que a todo instante os mesmos necessitam fazer.

A despeito dessa problemática, na prática a realidade apresentou-se diferente porque confrontando as respostas concedidas pelos professores nos instrumentos de coleta de dados com os resultados obtidos através das observações realizadas durante as suas atividades desenvolvidas nas salas de aula, verificou-se que grande parte desses sujeitos domina e desenvolve competentemente o processo de LE, mesmo que de modo inconsciente, razão pela qual podem ter incorrido em contradições com relação às suas respostas relacionadas aos conhecimentos teóricos. Mesmo assim, deve-se considerar como positivo o fato de eles terem desenvolvido bem os eventos e as práticas de LE que transcendem as limitações quanto às definições e aos conceitos teóricos postos nos textos, tornando-se assim mais relevante o fato de que eles os fizeram acontecer, mesmo que não tenham ocorrido intencionalmente com base nos fundamentos ou nos próprios conceitos teórico-metodológicos.

Ainda nesse contexto, durante as análises dos dados da presente pesquisa, tomando-se por base os referenciais teóricos estudados, alguns aspectos no que diz respeito ao objeto de estudo investigado consideram-se positivos, enquanto outros devem ser considerados negativos. Entre os aspectos positivos, merecem ser citados: o índice de 80% dos professores investigados que demonstraram que conhecem o fenômeno dos letramentos de modo que fazem a transposição destes para a prática, mesmo que não ocorra de forma intencional; o

trabalho destes, que desenvolvem com seus alunos atividades de LE confirmando a hipótese de que mesmo de forma incipiente desenvolvem algumas atividades na perspectiva do referido processo; o percentual de 80% dos indivíduos consultados que conhecem os PCNs de Língua Portuguesa e também os 73% destes que identificam a abordagem dos letramentos no referido documento, mas, sobretudo, a contribuição destes para o desenvolvimento do LE e que foi nitidamente percebida durante as aulas observadas através da utilização dos textos e consequentemente das atividades de leitura e de escrita.

Em relação aos aspectos negativos, podem ser mencionados: a ausência de formação continuada por parte de alguns professores; a falta de conhecimento de 20% destes em relação aos PCNs de Língua Portuguesa; o percentual de 27% dos participantes que não identificam a abordagem dos letramentos nos próprios PCNs; o baixo índice com apenas 53% de todos os professores que usam os PCNs como referência no desenvolvimento das atividades de LE e; o percentual de 33% destes docentes que ainda não participaram de eventos para discutir sobre os processos de letramentos; os 33% dos participantes que desconhecem os referenciais teóricos que fundamentam o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva do processo de LE; a resistência de alguns professores em não tentar redimensionar suas práticas pedagógicas em prol da melhoria do ensino, utilizando novos cursos e novas formações e também o fato de alguns professores investigados levarem os textos para as salas de aula, mas não fazerem uso de uma metodologia adequada, possibilitando um melhor aproveitamento pelos alunos durante as atividades de LE.

Consequentemente, os dados expostos no capítulo anterior demonstram que apesar de estar próximo de completarem três décadas de estudos e publicações feitas pelas diversas instituições acadêmicas no âmbito educacional em todo território brasileiro sobre o fenômeno do(s) letramento(s), referindo-se aqui, de modo mais centrado, sobretudo, no LE, os projetos já preparados e desenvolvidos pelos segmentos governamentais em todas as esferas de ensino oferecendo aos professores oportunidades para uma formação e qualificação com o objetivo de suprimir determinadas carências que ao longo de vários anos permanecem permeando a educação brasileira, principalmente no que se refere à problemática da qualidade desta, faz-se necessário ressaltar que tais projetos e ações supracitadas não estão atingindo plenamente os seus objetivos propostos e consequentemente, tornando-se assim ineficazes.

Ainda nesse sentido, considera-se que talvez a ineficácia dos projetos resulte do fato de os mesmos não estarem sendo desenvolvidos de acordo com os padrões em que foram planejados. Durante os estudos realizados, foram identificados alguns fatores que podem ser

citados em relação a esses problemas, principalmente no que se refere aos processos de formação dos professores, tanto em relação à formação inicial quanto aos projetos de formação continuada desenvolvidos pelo próprio MEC, conforme já foram citados durante a análise dos dados desta pesquisa. Entretanto, outro fator que também pode estar contribuindo para a ocorrência dos problemas acima citados é a escassez de recursos humanos qualificados para coordenar e / ou monitorar com a devida competência e qualidade as ações dos projetos abordados.

Entretanto, nesse sentido, é inegável que nas últimas décadas a educação brasileira tem passado por muitas mudanças, e dentre estas, ganham destaque os avanços observados nos diferentes campos de conhecimento, mas, principalmente as reformas curriculares que ocorreram nos anos 1990 e a utilização das avaliações censitárias e sistemáticas nos níveis nacional, estadual e municipal, bem como a implantação do sistema de ciclos. Mas de acordo com autores como Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009), torna-se interessante dizer-se que essas medidas tornaram-se importantes à medida que buscaram superar os problemas de acesso e assegurar aos alunos a permanência bem-sucedida em escolas públicas de boa qualidade, mas acabaram por descortinar as fragilidades da formação dos docentes.

Os dados levantados durante a realização desta pesquisa mostraram que os estudos do LE, mesmo há quase três décadas sendo pesquisados e propagados nos meios acadêmicos e educacionais no mundo e no Brasil, ainda não fazem parte dos conhecimentos de muitos professores brasileiros. Dada essa realidade, torna-se importante resaltar que as questões relacionadas ao mesmo tornaram-se um desafio instigante porque no contexto em que se desenvolveu a presente pesquisa, este é um processo ainda pouco pesquisado.

Durante a realização da pesquisa, foi preciso dialogar com várias produções teóricas disponíveis sobre o mesmo, objetivando levantar e apresentar sugestões para que os docentes, enquanto principais agentes de letramentos possam desenvolver de forma consciente um trabalho com os eventos de LE desde o início da escolarização dos alunos, priorizando a leitura e a escrita pelo importante papel que estas desempenham ao longo de toda formação dos indivíduos, uma vez que viabilizam a ampliação das práticas de letramento nas salas de aula, quando são desenvolvidas por meio dos diversos gêneros textuais, pois os estudos aqui referenciados tornaram evidente que os professores precisam conhecer melhor o que o LE representa numa sociedade tão grafocêntrica como a atual e também como ele pode e precisa ser desenvolvido no âmbito das salas de aula. Isso porque o mesmo pode inserir os alunos nas práticas letradas, razão pela qual se conclui que seja concebível o maior aprofundamento das

discussões na defesa de uma ação pedagógica que desenvolva o LE de modo interativo e consciente, que envolva todas as áreas do conhecimento e desde o ingresso dos alunos nas séries iniciais.

Chegando-se a conclusão desta dissertação, é importante ressaltar que assim como qualquer outro trabalho de caráter científico, esta pesquisa também apresenta determinadas fragilidades que são semelhantes às dos demais estudos de caráter quali-quantitativos. Nesta, provavelmente as principais limitações se situem nos seguintes aspectos: um pequeno número de professores que participaram como colaboradores, a pequena quantidade de aulas que foram observadas por sala de cada sujeito / professor investigado, também a subjetividade das interpretações realizadas exclusivamente pelo pesquisador, as conclusões constituídas e baseadas nas interpretações pessoais do investigador e, ainda, a experiência principiante do pesquisador em lidar com os dados levantados. Dentre outras, tais fragilidades também podem estar situadas nos dados construídos com base nas respostas apresentadas pelos professores investigados mediante as inconsistências constatadas entre estas e suas práticas, conforme já foram citadas no corpo deste trabalho, sobretudo, no que se refere aos conhecimentos destes em relação aos processos de letramentos, principalmente o LE.

Analisando-se a longa trajetória percorrida gradativamente e com o propósito de interligar os conhecimentos teóricos do LE com a prática dos professores a partir das análises construídas através dos dados levantados, pode-se considerar que o desenvolvimento das atividades atingiu os objetivos propostos. No entanto, ainda não cabem conclusões definitivas ao seu respeito, mas será possível iniciar novas reflexões. Sabendo-se que ainda há muito para ser estudado e discutido sobre o processo de LE, finaliza-se esta etapa da presente pesquisa com a convicção de que as conclusões a que se chegou com a realização da mesma mostram que há a necessidade de se aprofundar esses estudos com o objetivo de se conhecer melhor a realidade da sala de aula para poder atuar nela e sobre ela. Conclui-se essa etapa do presente trabalho com a segurança de que as discussões sobre os referidos estudos não se esgotaram, mas de modo geral procurou-se desenvolver uma linha de pensamento com foco no mesmo.

Todavia espera-se que os resultados aqui construídos sirvam de subsídios para os próximos estudos, no sentido de construir novas informações para aqueles que delas possam se servir, principalmente os professores do Ensino Fundamental I. Ao concluir-se a presente dissertação, torna-se imprescindível reafirmar que as motivações para a realização desta sustentam-se na sua intrínseca relação com o desenvolvimento dos processos da leitura e da escrita dos alunos desde a iniciação no processo de escolarização. Dentre as considerações,

procurou-se explicitar os principais resultados alcançados ao longo deste trabalho por entender-se que esses podem se constituir em tópicos importantes para reflexão acerca de futuras pesquisas e novas discussões e experiências relacionadas ao mesmo nos diversos segmentos de ensino, pois os estudos do LE exercem uma função preponderante na vida social dos indivíduos porque é através destes que os mesmos usufruem dos benefícios oferecidos cotidianamente nos mais variados segmentos da sociedade, seja quando leem ou quando escrevem para suprimir alguma necessidade individual em uma situação comunicativa ou mesmo em qualquer outra necessidade imposta pela vida cotidiana.

Dessa forma, o principal desafio a ser enfrentado pelos professores dá-se no sentido de os mesmos aprenderem a trabalhar conscientemente com o fenômeno do LE, de modo que possam atender cada vez melhor às necessidades sociais dos sujeitos, em virtude dos avanços tecnológicos com que os mesmos precisam saber lidar nas diversas interações e demandas. Por este motivo, se torna necessária uma atualização constante dos professores, no que concerne ao que ensinar e como ensinar, mediante as novas informações e aos novos fenômenos decorrentes dos estudos acadêmicos. Para tanto, poderão recorrer aos estudos já existentes acerca do LE, desenvolvendo práticas letradas que considerem a leitura e a escrita como necessidades básicas dos alunos que precisam ser suprimidas para condicioná-los a usá-las para se expressarem socialmente em qualquer contexto de produção.

Esta é uma alternativa que os professores têm ao seu dispor para ensinar aos alunos, a fim de lhes permitir autonomia tanto para falar quanto para ler e escrever, pois um ensino pautado nessa perspectiva, como aponta Albuquerque e Leal (2006) representa um recurso de que os professores podem se valer para a construção da identidade pessoal e social dos alunos nos seus diversos contextos. Dessa forma, entende-se que o desenvolvimento consciente das práticas de LE contribui para que os alunos desenvolvam seus conhecimentos e capacidades cognitivas e criem estratégias diversificadas para lidar com as mais diversas situações de comunicação, tais como saber interpretar ideias; perceber diferentes aspectos da linguagem nos diversos sentidos; refletir sobre algo que seja lido; ser capaz de tirar suas conclusões e fazer julgamento de ideias expostas, entre outros; além disso, contribuir para desenvolver conhecimentos sobre como registrar no papel as coisas que pretende comunicar e também como transformar os registros gráficos em sonoros, de modo que auxiliem no processo de apropriação da escrita.

Mediante o que foi pesquisado, considera-se oportuno e necessário ressaltar que nos limites de um trabalho acadêmico como este, muitas questões permanecem apontando

possibilidades para futuras investigações. O terreno desta pesquisa é um espaço fértil para novas investigações que certamente poderão contribuir para que se aprofundem os estudos sobre o processo de LE, de modo que contribuam para o aperfeiçoamento profissional dos professores e com o melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos aprofundando-se as discussões sobre como, e mediante quais circunstâncias tais estudos tem e podem contribuir para melhorar a qualidade dos processos educativos no país. Para tanto, sugere-se que sejam desenvolvidos novos estudos para analisar também quais são as concepções / conhecimentos teóricos e práticos dos professores que atuam no segmento do Ensino Fundamental II quanto ao processo de LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, E. B. C. (2006). *Mudanças Didáticas e Pedagógicas no Ensino da Língua Portuguesa: Apropriações de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Andrade, M. Z. R. F. (2008). Teixeira, M. L. *Da Escola Para Casa. Alfabetização*. Belo Horizonte: Livros Ltda. Editora RHJ.
- André, M. D. A. de (1995). *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, São Paulo. Papirus.
- André, M. E. D. A de (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Livro Líber.
- Azanha, J. M. P. (1992). *Uma Ideia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: Edusp / FAPESP.
- Bachelard, G. (1997). *O Racionalismo Aplicado*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bagno, M. A. (2002). Inevitável Travessia: Da Prescrição Gramatical à Educação Linguística. In: Bagno, M.; Stubbs, M. & G. G. *Língua Materna: Letramento, Variação e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bakhtin, M. (1997). Os Gêneros do Discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1994). Os Gêneros do Discurso. In: *Estética Da Criação Verbal*. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. & Volochinov, M. (1992). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. V. (1929). Marxismo e Filosofia da Linguagem: *Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barbosa, J. J. (1994). *Alfabetização e Leitura*. 2ª Ed. Rev. São Paulo: Cortez.
- Barton D. & Hamilton, M. (1998). Local Literacies: Reading And Writing In: *One Community*. London: Routledge.
- Barton, D.; Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In: Barton, David; Hamilton, Mary; Ivanic, Roz (Org.). *Situated Literacies*. London: Routledge.
- Batista, A. A. G. (2000). Letramentos Escolares, Letramentos No Brasil. *Educação em Revista*, 31, 171-190.
- Batista, A. A. G.; Ribeiro, V. M. (2004). *Cultura Escrita no Brasil: Modos e Condições de Inserção. Educação e Realidade*. Porto Alegre.

- Benavente, A.; Rosa, A.; Costa, A. F. E Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bezerra, M. A. (2003). Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teórico-Metodológicos. In: Dionísio, A. P.; Machado, A. R. & Bezerra, M. A. (Orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Bizzotto, M. I.; Aroeira, M. L.; Porto, A. (2010). *Alfabetização Linguística: da Teoria à Prática*. Belo Horizonte: FTP.
- Bogdan, R. C. E. Biklen, S. K. (1994) *Investigação Qualitativa Em Educação*. Portugal: Porto Editora, Ltda.
- Borges, C. M. F. (2004). *O Professor da Educação Básica e Seus Saberes Profissionais*. Araraquara: JM. Editora.
- Bourdieu, P. (2008). *Para Uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Bozza, S. (2005). Letramento: Uma Questão de Vida. In: *Temas em Educação Iv- Jornadas*.
- Brasil (1997). *P. C. N.: Língua Portuguesa, 1º e 2º Ciclos*. Brasília: MEC / SEF.
- Brasil (1998). *S. E. F. Parâmetros C. N. Língua Portuguesa. Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC / SEF.
- Brasil (1999). *P. C. N. – Ensino Médio. Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. Brasília: SEMT / MEC.
- Brasil (2007). *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem – Ed. Rev. e Ampliada*. Brasília: MEC / SEC.
- Brasil (2008). *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. Brasília. MEC / SEB.
- Cagliari, L. C. (1992). *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione.
- Cagliari, L. C. (1994). *Alfabetização & Linguística*. 7ª Ed. São Paulo: Scipione.
- Canário, R. (1998). A Escola: O Lugar Onde os Professores Aprendem. *Psicologia da Educação. O Letramento Para os Professores Alfabetizadores. Linguagem & Ensino*. Pelotas, 16, 1, 39 - 62, Jan. / Jun. 2013. Artigos Relacionados. Disponível Em: www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/791/665. Consultado em 19 de Setembro de 2013.
- Cardoso, M. A. (2005). *Letramento e Gêneros Textuais: Intervenção Pedagógica Com o Suporte Embalagem de Produtos Alimentícios*. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem. Santa Catarina: Unisul-Sc.

- Carvalho, M. A. F. M.; Rosa H. (Orgs.) (2006). *Práticas de Leitura e Escrita*. Salto Para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação.
- Castro. C. M. (1990). *Estrutura e apresentação de publicações científicas*. São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil. Passim.
- Chartier. R. (1998). *A Aventura do Livro: Do Leitor ao Navegador*. São Paulo: UNESP.
- Cosson, R. (2007). *Letramento Literário: Teoria e Prática*. 1ª Edição. São Paulo: Contexto.
- Costa, S. R. (1997). *A Construção do Letramento Escolar: Um Processo de Apropriação de Gêneros*. Tese de Doutorado. Lael. São Paulo. PUC.
- Costa, Sérgio Roberto (2000). *Interação e Letramento: Uma Releitura à Luz Vygotskiana e Bakhtiana*. São Paulo: Musa Editora.
- Costa, S. R. (2004). *Interação: Alfabetização e Letramento: Uma Proposta de / Para Alfabetizar Letrando*. Rio de Janeiro. Wak.
- Costa, S. R. (2001). A Construção de Títulos em Diversos Tipos de Gêneros: Um Processo Discursivo Polifônico e Plurissêmico. In: Rojo, Roxane (Org.). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNS*. 1ª Ed. Campinas: Mercado De Letras.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Danyluk, O. (1998). *Alfabetização Matemática: As Primeiras Manifestações da Escrita Infantil*. Porto Alegre: Sulina.
- David, M. Manuela. M. S. (2004). Habilidades Funcionais em Matemática e Escolarização. In: Fonseca, M. C. F. R. (Org.). *Letramento No Brasil: Habilidades Matemáticas*. São Paulo: Global.
- Demo, P. (1996). *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 5ª Ed. São Paulo: Atlas.
- Dolz, J. & Shcneuwly, B. (1996). *Genres Et. Progression em Expression Orale Et Écrite. Éléments de Reflexions a Propôs D'une Expérience Romande*. Enjeux.
- Eler, D. & Ventura, P. C. (2000). *Alfabetização e Letramento em Ciência e Tecnologia: Reflexões Para a Educação Tecnológica*. ENPEC.
- Fonseca, M. C. F. R. (Org.) (2004). *Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas*. São Paulo: Global: Ação Educativa: Instituto Paulo Montenegro.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto Edições Afrontamento.

- Freire, P. (1976). *Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos*. Rio de Janeiro. Paz & Terra.
- Garnton, A. & Pratt, C. (1989). *Learning to be Literate: The Development of Spoken And Written Language*. Nova York: Brasil Blackwell.
- Gatti, B. A.; Nunes, M. M. R. (Org.) (2009). *Formação de Professores Para o Ensino Fundamental: Estudo de Currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC.
- Gatti, B. A.; Barretto, E. S. S. (2010). *Professores: Aspectos de Sua Profissionalização. Formação e Valorização Social*. Relatório de Pesquisa. Brasília: UNESCO.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª Ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª Ed. São Paulo: Atlas.
- Goldenberg, M. (1999). *A Arte de Pesquisar: Como Fazer Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais*. Rio De Janeiro: Record.
- Goulart, C. (2005). “Letramento e Modos de Ser Letrado: Discutindo a Base Teórico-Metodológica do Estudo”. Trabalho Apresentado no Gt 10, *Alfabetização, Leitura e Escrita, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Anped. Caxambu, MG.
- González-Rey, F. L. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e Desafios*. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Hamilton, M. (2000). Expanding The New Literacy Studies: Using Photographs to Explore Literacy as Social Practice. In: Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanic, R. (Org.) *Situated Literacies*. London: Routledge.
- Heath, S. B. (1983). *Ways, With Words: Language, Life And Work In Communities And Classrooms*. Cambridge, Cambridge. University Press.
- Houaiss, I. (2001). *Dicionário De Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva.
- Jones-Kavalier, B. R., & Flannigan, S. L. (2008). *Connecting The Digital Dots: Literacy of The 21st Century*. Teacher Librarian-Seattle.
- Kato, M. (1986). *No Mundo Da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- Kleiman, A. B. (1991). *Os Significados do Letramento*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Kleiman, A. B. (Org.) (2001). *A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas, São Paulo: Mercado De Letras.
- Kleiman, A. B. (1995). Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: Kleiman, A. B. (Org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras.

- Kleiman, A. B. & Matencio, M. L. M. (Orgs.) (2005). *Letramento e Formação do Professor: Práticas Discursivas, Representações e Construção do Saber*. Campinas: Mercado Das Letras.
- Kleiman, A. B. (1995). *Os Significados Do Letramento: Uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita*. Campinas: São Paulo. Mercado De Letras. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.
- Kleiman, A. B. (2006). *Modelos de Letramentos e Práticas na Escola*. Eixo 7º. Interdisciplina. Linguagem e Educação – Porto Alegre. Modulo 2. UFRGS.
- Kleiman, A. B. (2006). *Leitura & Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio*. In: Buzen, C. & Mendonça, M. (Orgs.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola.
- Lahire, B. (1997). *Sucesso Escolar Nos Meios Populares: As Razões do Improvável*. São Paulo. Ática.
- Laville, C. & Jean, D. (1999). *A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. Tradução Heloísa M. & Francisco, S. Porto Alegre: Artmed. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Lemos, C. T. G. (1988). “Prefácio”, In: Rato, M. (Org.). *A Concepção da Escrita Pela Criança*. Campinas, Pontes.
- Lentin, L. (1986). *Lá Dependence De L’écrit Par Rapport À L’oral: Parametre Fondamental De La Première Acquisition Du Langage*. In: Nina C. (Org.) (1988). *Pour Une Théorie De La Langue Écrite*. Paris, C. N. R. S.
- Lévy, P. (1995). *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento Na Era da Informática*. Rio De Janeiro: Editora.
- Lopes-Rossi, M. A. G. (2002). *O Desenvolvimento de Habilidades de Leitura e Produção de Textos a Partir de Gêneros Discursivos*. (Org.). *Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos*. Taubaté: Cabral Editora.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Epu.
- Mamede, M. Z. É. (2005). *Letramento Científico na Formação de Professores Para o Ensino de Ciências*. Enseñanza de Las Ciências.
- Marcuschi, L. A. (2001). *Letramento e Oralidade no Contexto das Práticas Sócias e Eventos Comunicativos*. In: Signorini, I. (Org.). *Investigando a Relação Oral / Escrito e as Teorias do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- Mello, M. C.; Ribeiro, A. E. A. (2004). *Letramento: Significados e Tendências*. Rio de Janeiro: Wak.

Mendes, J. R. (2007). *Matemática e Práticas Sociais: Uma Discussão na Perspectiva do Numeramento*. In: Grando, R. C.; Mendes, J. R. (Orgs.). *Múltiplos Olhares: Matemática e Produção de Conhecimento*. São Paulo: Musa Editora.

Michaels, S. (1991). Apresentação de Narrativas: Uma Preparação Oral Para a Alfabetização com Alunos de 1ª Série. In: Cook-Gumperz, J. (Org.) *A Construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Michel, M. H. (2009). *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais*. 2ª Ed. São Paulo: Atlas.

Minayo, M. C. S. (2001). (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Minayo, M. C. S. (1993). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 2ª Ed. São Paulo: Hucitec / Abrasco.

Moreira, H.; Caleffe L. G. (2006). *Metodologia da Pesquisa Para o Professor Pesquisador*. Rio de Janeiro: DP & A.

Mortatti, M. R. L. (2004). *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP.

Nóvoa, A. (1995) *Os Professores e Sua Formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote.

Oliveira, M. K. In: Vygotsky (1995): *Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione.

Paulino, G. O Mercado. (2007). O Ensino e o Tempo: O Que se Aprende com a Literatura que se Vende? In: Paiva, A.; Martin, A.; Paulino, G.; Corrêa, H.; Versiani, Z. *Literatura – Saberes em Movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.

Paulino, G.; Cosson, R. (2009). *Letramento Literário: Para Viver a Literatura Dentro e Fora da Escola*. In: Zilberman, R.; Rösing, T. M. K. *Escola e Leitura: Velha Crise, Novas Alternativas*. São Paulo: Global.

Pedrosa, J. (2008), “Literacia, Condição de Cidadania” In: Aavv, *Literacia em Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, R. C. M. (2005). *A Concepção de Letramento na Escola: Dimensão Social e Cognitiva*. In: *Língua, Linguística e Literatura*: Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa / Santa Maria: Pallotti, Vol. 1, N. 3. Pp. 61-77.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências Para Ensinar*. Trad. Patrícia, C. R.. Porto Alegre: Artmed.

Ribeiro, V. M. (1999). *Alfabetismo e Atitudes: Pesquisa Com Jovens e Adultos*. Campinas: Papirus, São Paulo: Ação Educativa.

Rios, Z. & Libânio, M. (2009). *Da Escola Para Casa: Alfabetização*. Belo Horizonte. RHJ.

Rojo, R.; Cordeiro, G. S. (2004). Apresentação: Gêneros Orais e Escritos Como Objetos de Ensino: Modo de Pensar, Modo de Fazer. In: *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Bernard S., Joaquim D. Et Al.. Trad. e Org. De Rojo, R. & Cordeiro, S. Campinas: SP: Mercado de Letras.

Rojo, R. (2001a). “A Teoria dos Gêneros em Bakhtin: Construindo Uma Perspectiva Enunciativa Para o Ensino de Compreensão e Produção de Textos na Escola”. In: Brait, B. (Org.) *Estudos Enunciativos no Brasil. Histórias e Perspectivas*. Campinas, SP: Pontes.

Rojo, R. (2008). *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola Editorial.

Rojo, R. (2001b). Letramento Escolar, Oralidade e Escrita em Sala de Aula: Diferentes Modalidades ou Gêneros do Discurso? In: Signorini, I. (Org.) *Investigando a Relação Oral / Escrito e as Teorias do Letramento*. Campinas – SP: Mercado De Letras.

Rojo, R. (2000). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula - Praticando Os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras.

Scribner, S.; Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University. Press.

Schneuwly, B. & Dolz, J. ([1997] 2004). “Os Gêneros Escolares - Das Práticas de Linguagem Aos Objetos de Ensino”. In: Schneuwly, B. & Dolz, J. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado De Letras.

Schneuwly, B. (1994). *Genres et Types de Discours: Considerations Psychologiques et Ontogénétiques*. Les Interactions Lecture-Ecriture. Suisse: Peter Lang S. A. Editions Scientifiques Européennes.

Schneuwly, B. (1995). *Curso Sobre Aprendizagem da Linguagem Escrita*. São Paulo. Lael / PUC / SP.

Schneuwly, B. (1998). *Le Langage Ecrit Chez L' Enfant: La Production des Textes Informatifs et Argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Schneuwly, B. (2004). Gêneros e Tipos de Discursos: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas In: Schneuwly, B. e Dolz, J. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. (Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro) Campinas: Mercado de Letras.

Signorini, I. (1995). Letramento e (In)Flexibilidade Comunicativa. In: Kleiman, A. B. (Org.) *Os Significados do Letramento: Uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita*. Campinas: SP. Mercado Das Letras.

Signorini, I. (2010). (Org.). *Gêneros Catalisadores: Letramento e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial.

Soares, M. (1988). *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. São Paulo: Ática.

- Soares, M. (2002). *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. 17ª Ed. São Paulo: Ática.
- Soares, M. (2003). Letramento e Escolarização. In: Ribeiro, Vera M. R. (Org.). *Letramento No Brasil*. São Paulo: Global.
- Soares, M. (2004). Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: SP. Autores Associados. 25. 5 -17.
- Soares, Magda (2006). *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Soares, M. (2010). *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory And Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1993). *Cross-Cultural Approaches To Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (2007). Perspectivas Interculturais Sobre o Letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*. Nº 8. P. 465-488.
- Tapscott, D. (1999). *Geração Digital: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net*. Tradução Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books.
- Tfouni, L. V. (1988). *Adultos Não Alfabetizados: O Averso do Averso*. Campinas: Pontes.
- Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e Alfabetização*. São Paulo, Cortez.
- Tfouni, L. V. (2006). *Adultos Não Alfabetizados em Uma Sociedade Letrada*. Ed. Rev. São Paulo: Cortez.
- Tfouni, L. V. (2010). *Letramento e Alfabetização*. (Coleção Questões da Nossa Época, V. 15) 9ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes.
- Toledo, M. E. R. O. (2004). Numeramento e Escolarização: O Papel da Escola no Enfrentamento das Demandas Matemáticas Cotidianas. In: Fonseca, M. C. F. R. (Org.). *Letramento No Brasil: Habilidades Matemáticas*. São Paulo: Global.
- Vygotsky, L. S. (1930). *A Formação Social Da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes. 2007.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2005 [1934]). *Pensamento e Linguagem*. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

Williams, R. (1979). *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar.

Wells, G. (1991). *Condiciones Para Una Alfabetización Total*. Cuadernos de Pedagogia.

ANEXOS

QUESTIONARIO PARA OS DOCENTES

DADOS PESSOAIS / PROFISSIONAIS:

Nome: _____

Escola: _____

Serie / Ano que ensina: _____

Turma: _____ Turno: _____ nº de alunos: _____

01. Há quanto tempo leciona? () anos.

02. Tem formação superior? () sim () não.

Área de formação: _____

03. Há quanto tempo se formou? () anos.

04. Já fez ou faz alguma especialização? () sim () não.

Caso sim, qual / quais? _____

Caso não, por quê? _____

05. Você gosta de ler? () Sim () Não

06. Se sim, você se considera um leitor(a) assíduo(a)? () Sim () Não.

07. Que leituras mais lhe agradam? (Assinale quantas quiser).

() romance () poesia () conto () crônica () histórias em quadrinhos

() estudos bíblicos () jornais / revistas () produções científicas.

08. Essas leituras representam para você:

() diversão () busca por informação () instrumento de inovação profissional

09. Você costuma frequentar ambientes que propiciam opções diversificadas de leitura como: bibliotecas, museus, internet ?

() Sim () Não.

Se sim, com que frequência? () sempre () às vezes () raramente.

10. Você já conhece o fenômeno do(s) letramento(s)?

() Sim () Não.

11. Se sim, na sua concepção, atualmente o fenômeno supracitado, é algo:

() Singular () Plural.

12. Novamente. Se sim, você conhece o Letramento Escolar?

() Sim () Não

13. Você planeja atividades com o objetivo de conduzir os alunos ao desenvolvimento do processo de letramento(s), seja na escola ou fora dela?

() Sim () Não

14. Na escola que você atua, há disponibilidade de recursos adequados / que contribuam para o desenvolvimento de eventos de Letramento Escolar?

() Sim () Não

15. Você já conhece os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I?

() Sim () Não.

16. Se sim, na sua concepção, esses PCNs abordam alguma coisa relacionada aos processos de letramento(s)?

() Sim () Não

17. Em caso de resposta afirmativa, você desenvolve alguma atividade de letramento(s) com base nas abordagens dos PCNs?

() Sim () Não

18. Você já participou de algum evento / encontro pedagógico, palestra, seminário, congresso, debate, etc., realizado pela escola ou por outra instituição com o objetivo de discutir sobre os processos de letramentos?

() Sim () Não

Muito obrigado por sua valiosa colaboração.

Grelha de Observação**Escola:** _____**Professor (a):** _____**Data:** ____ / ____ / 2013**Serie / Ano:** _____**Aula nº** _____

Nº	Itens Observados	Sim	Não	Em partes
01	Durante a aula foi desenvolvida alguma atividade de letramento escolar.			
02	As atividades de letramento escolar desenvolvidas pelo (a) docente foram coerentes com as abordagens teóricas dos especialistas.			
03	O/a docente demonstrou segurança ao desenvolver as atividades de letramento escolar.			
04	Houve coerência do (a) docente entre as atividades desenvolvidas e as respostas dadas no questionário aplicado.			

Observações adicionais: