

REFLEXÃO SOBRE A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS¹

Maria do Carmo Cabreira (PG - UNIOESTE/CAPES)²

Resumo

Com o objetivo de colaborar com a ação pedagógica do professor em sala de aula, promovendo a análise de sua prática, pois ensinar Língua Portuguesa hoje implica repensar concepções e abordagens metodológicas que sustentam a prática pedagógica. Considerando que o conceito de letramento vem sendo anunciada nos discursos da esfera educacional desde os anos 1980, questionamos qual é a concepção de letramento e alfabetização que sustenta a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras que participaram de um processo de Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Buscamos investigar a compreensão das concepções e práticas de letramento e alfabetização subjacentes aos enunciados das professoras, na perspectiva de conceituar cada termo, refletindo sobre o papel da escola enquanto espaço social do ensino do letramento e da alfabetização. A pesquisa de abordagem qualitativa, especificamente qualitativo-interpretativista, é composta de entrevista semiestruturada e aberta, fundamentada principalmente nos trabalhos de Ângela Kleiman (1995, 2005, 2010), Magda Soares (2003, 2010), Roxane Rojo (2009) e Sérgio Leite (2008, 2010). Na entrevista realizada, dispomos de várias evidências de que embora estes conceitos sejam discutidos há três décadas, ainda permanece uma dicotomia entre os processos e a relação entre alfabetização e letramento ainda é uma questão que suscita estudos teóricos e práticos. Esta pesquisa se insere no Programa Observatório da Educação –CAPES/INEP – em que atuamos como pesquisadora voluntária dentro do Projeto Institucional, intitulado *Formação Continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná*.

Palavras-chave: concepção, alfabetização, letramento.

1 Introdução

No presente artigo, pretendemos discutir alguns resultados de uma pesquisa referente à concepção de letramento e alfabetização das professoras alfabetizadoras que participam da Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PACTO)³.

A pesquisa de abordagem qualitativa, especificamente qualitativo-interpretativa⁴, é

¹Nesse trabalho, em lugar do masculino genérico, usaremos o feminino para designar as professoras por representarem o público alvo da pesquisa.

²Professora da Rede Municipal de Ensino de Toledo – PR. Orientadora de Estudos da Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Pós-graduanda do Mestrado Profissionalizante em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), graduada em Letras, pós-graduada em Psicopedagogia e Educação Especial.

³ Esta formação é uma proposta do Governo Federal (Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB/MEC) desenvolvida, em parceria com Universidades Federais e Estaduais e as redes públicas de ensino do País. A concepção da formação continuada sustenta-se na ideia de “rede de formação”, cujo princípio é o de formar orientadores de estudo pelas Universidades parceiras do Programa para que, simultaneamente, realizem o mesmo curso nas suas redes de ensino proporcionando reflexões sobre os direitos de aprendizagem dos educandos do ciclo de alfabetização, como também encaminhamentos de avaliações e acompanhamento da aprendizagem. Dados sobre essa formação continuada poderão ser consultados em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/26-eixos-de-atuacao/54-formacao>>

⁴ “A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, a transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (ESTEBAN, 2010, p. 127).

composta de entrevista semiestruturada e aberta, fundamentada principalmente nos trabalhos de Ângela Kleiman, João Vanderley Geraldi, Lev Semenovich Vigotsky, Magda Soares, Roxane Rojo, Sérgio Leite, Sírio Possenti.

A coleta de dados dessa investigação ocorreu durante um encontro da formação continuada supracitada. Estavam presentes doze professores alfabetizadores do segundo ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, dessa forma, a amostragem corresponde a cem por cento da entrevista realizada.

O objetivo da pesquisa é a compreensão da concepção e práticas de letramento e alfabetização, na perspectiva de conceituar cada termo, refletindo sobre o papel da escola enquanto espaço social do ensino do letramento e da alfabetização, tema da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Letras, que vincula-se à linha de pesquisa: ***Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes***. Nesta pesquisa, investigamos as dificuldades de compreensão leitora dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva de propor situações didáticas para a superação das maiores dificuldades de compreensão leitora diagnosticadas.

2 Alfabetização e letramento

Nas últimas décadas, o Brasil garantiu acesso universal a todos os alunos de 6 aos 14 anos no Ensino Fundamental público, um avanço em termos de garantias de direito à educação. Entretanto, resultados das avaliações educacionais como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) revelam ineficiência do ensino das habilidades de leitura das crianças e jovens brasileiros. De acordo com dados divulgados pelo INAF⁵, no site do Instituto Paulo Montenegro⁶, nos últimos dez anos ocorreu redução do analfabetismo, porém “somente um em cada quatro brasileiros domina as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática”, demonstrando dificuldades do sistema educacional em desenvolver práticas pedagógicas que garantam que os alunos aprendam a ler, escrever e usar adequadamente essas competências, nos diversos contextos sociais de que participam.

Soares (2010) afirma que “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...]” (SOARES, 2010, p. 45-46), o que resulta na dificuldade do sujeito de participar efetivamente das práticas de leitura e escrita que exige cada campo da atividade humana, parafraseando Bakhtin (2011).

As pesquisas não nos apresentam apenas resultados do avanço do alfabetismo e da escolarização no país, mas também como a compreensão de alfabetização sofreu “várias mudanças conceituais, “dentro” e “fora” dos censos” (FERRARO, 2002, p. 26, destaques do autor) no decorrer da história. Na medida em que aumentam as taxas de alfabetizados e dos níveis de escolarização, surge a necessidade de novos parâmetros para considerar se uma pessoa é alfabetizada ou não.

No século XIX, era considerado alfabetizado o sujeito que declarava saber ler e escrever o próprio nome, ou seja, sabia decodificar o próprio nome. No entanto, conforme Ferraro,

[...] por influência da UNESCO, no Brasil, no Censo Demográfico 1950 o conceito passou a ter o seguinte teor: “Como sabendo ler e escrever entendem-se as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinassem o próprio nome” (FERRARO, 2002, p. 31).

A característica de propiciar múltiplas práticas interpretativas torna a pesquisa qualitativa um terreno que não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra nem possui uma teoria nitidamente própria. Também não pode ser associada a uma única disciplina, pois várias favorecem essa metodologia [...] (DE GRANDE, 2011, p. 13).

⁵ Indicador de Alfabetismo Funcional da população adulta brasileira.

⁶ http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por&ver=por

Então, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propôs que para considerar uma pessoa alfabetizada era necessário ela demonstrar “capacidade de ler e escrever uma frase simples, do cotidiano, que atualmente seria considerado como alfabetismo em nível mínimo” (ROJO, 2009, p. 45-46).

No entanto, com a globalização, novos mercados de trabalho, o avanço da tecnologia, divulgação e aumento da produção do conhecimento passou-se a exigir sujeitos com maior competência de leitura e escrita para atuar no mercado de trabalho. Essa realidade fez também como que se repensasse o ensino. Segundo Leite,

[...] inúmeros trabalhos e pesquisas foram desenvolvidos, nos anos 70 e 80, demonstrando a necessidade do desenvolvimento de novos modelos de alfabetização, atendendo às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente no que se refere à formação do indivíduo para o pleno exercício da cidadania (LEITE, 2008, p. 24).

Observamos, portanto, que as novas demandas apontaram para a necessidade de repensar e redimensionar os modelos de alfabetização até então vigentes, complexificando o ato de alfabetizar para além do ensino do código alfabético, tendo em vista a formação de sujeitos competentes no domínio da leitura e da escrita. Eis que surge a necessidade de um novo termo para conceituar este novo fenômeno. Conforme Soares (2010)

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. [...] Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e o que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse fenômeno, surgiu a palavra letramento (SOARES, 2010, p. 45-46).

Após as práticas sociais de leitura e escrita terem sido denominadas de letramento, a palavra começa a ser anunciada nos discursos das esferas educacionais nos anos de 1980. Segundo Soares (2010),

Uma das primeiras ocorrências está no livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da leitura e escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p.7), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do *Letramento*”. Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue *alfabetização de letramento*: talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos de Educação e das Ciências Linguísticas (SOARES, 2010, p.15, destaque da autora).

O termo, então, passa a fazer parte no contexto dos especialistas em educação e em 1995, Ângela Kleiman, publica o livro que apresenta no título o novo vocábulo: “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”. Entretanto, a diferenciação dos termos alfabetização e letramento só irá ganhar maior visibilidade nos trabalhos de Magda Soares na década de 1990, nos quais a autora define alfabetização: como o aspecto tecnológico da aprendizagem do ler e escrever; letramento como a habilidade do uso da leitura e da escrita nas práticas sociais (SOARES, 2010).

É prudente ressaltar que a autora considera que, na aprendizagem da leitura e da escrita, os processos de alfabetização e letramento ocorram de forma imbricada. Portanto, entendemos que são processos distintos, mas indissociáveis. Sendo assim, o ensino da leitura e da escrita precisa considerar as duas dimensões: contemplar as especificidades da alfabetização, mas não se desarticular das práticas sociais, ou seja, de letramento.

Segundo Soares (2010), a diferenciação dos termos é mais para fins metodológicos do que propriamente conceituais. A multiplicidade de novos significados e sentidos construídos sobre esses conceitos geram divergências teóricas. Esta forma de se compreender ou conceptualizar os termos não se constitui em consenso entre os autores e pesquisadores que se dedicam a estudar o tema. Autores como Brotto (2008), entre outros, consideram desnecessário o termo letramento por entenderem que a alfabetização já implica no uso da leitura e da escrita em contextos sociais mais amplos. Porém, no que se refere ao contexto escolar, entendemos que a definição dos termos é de suma relevância porque apresenta perspectivas diferentes para o trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula, uma vez que na medida em que se compreende as peculiaridades no desenvolvimento da alfabetização e do letramento e sua inter-relação, conseqüentemente, ocorrem mudanças nas práticas pedagógicas dos professores.

De acordo com Kleiman,

Alguns pesquisadores se opõem ao uso do termo letramento, dizendo que os conceitos por ele designado estariam implícitos no termo alfabetização. Isso é uma simplificação. Como mostraremos posteriormente, o termo letramento já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com a *oralidade* e com linguagens *não-verbais*, não incluídos nem previstos no termo alfabetização (KLEIMAN, 2010, p. 12 - grifo nosso, ver nota de referência⁷).

Concordamos com a autora de que não significa dissociar os dois processos no trabalho pedagógico, mas entender a natureza do que está proposto, visando um ensino que contemple a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita para além dos muros da escola. Entretanto, somos conscientes de que o processo de letramento escolar, para boa parte dos educadores, ainda está ligado à alfabetização e ao ato de ensinar a ler e escrever apenas no sentido da decodificação e codificação do código escrito.

Na pesquisa realizada, constamos nos enunciados das professoras alfabetizadoras, doravante (PA), que o processo de letramento escolar, para boa parte das educadoras, ainda está ligado à alfabetização e ao ato de ensinar a ler e escrever. Esta constatação fica evidente nas respostas da pergunta: o que você entende por letramento? Observemos:

(PA4) Uso efetivo da leitura, reflexão do assunto a ser estudado, apropriação da leitura efetivamente, **ler e compreender** o que leu, para que leu.

(PA7) Quando a criança **interpreta o que lê** e escreve.

(PA8) É o processo de **consolidação do sistema alfabético**. É dar significado ao sistema de escrita alfabética através das produções com autonomia.

(PA11) É a **decodificação, é a internalização** daquilo que está escrito. A partir da **decifração do código**, o sujeito **entender/interpretar o código**.

(PA12) É a **decodificação**, ou seja, a **decifração de códigos**. O sujeito interpreta e lê o código.⁸

As palavras destacadas merecem reflexão, pois denotam sentido baseado na concepção de linguagem compreendida como instrumento de comunicação. “Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (GERALDI, 1997, p.41). Portanto, esta concepção “exclui o papel do falante no sistema lingüístico, define a língua como meio de comunicação, o que implica que não há interlocutores, mas emissores e receptores, decodificadores e codificadores” (POSSENTI, 2003, p. 49), que em atos solitários, devem apropriar-se do sistema fixo da língua para compreender as mensagens que estão codificadas nos textos.

⁷Nas práticas pedagógicas tradicionais, a alfabetização não contemplava a leitura de diferentes gêneros discursivos que circulam nos diferentes campos da atividade humana (BAKTHIN, 2011), também, não abordava o uso social das habilidades da leitura e escrita, muito menos o papel da linguagem oral.

⁸ Para atender a norma padrão da língua, fiz algumas correções nas respostas dadas, como supressão de algumas redundâncias ou adequação da pontuação.

Ao conceber o letramento como sinônimo de aquisição do código escrito, direciona-se para o conceito de alfabetização e mais estritamente da alfabetização tradicional, com ênfase em prática que “se dá a partir da concretização de tarefas, exercícios e atividades que também enfatizam o treino de vogais e consoantes e a repetição de palavras” (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 8) revelando, assim, a não compreensão da alfabetização no sentido de “promover o trânsito linguístico em diferentes campos e com diferentes instrumentos. Na medida em que desejamos um leitor flexível, capaz de lidar com diversos textos. [...]” (COLELLO, 2010, p.106)

Para Tfouni(1996),

O letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, pois, enquanto esta se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, aquele focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita (TFOUNI,1996, apud ANSOLINI e TFOUNI, 1999. p. 8).

A definição do conceito de letramento voltado para apropriação do código revela marcas da formação inicial das PAs, que em sua grande maioria são frutos de uma prática tradicional de alfabetização, como afirma Leite

[...] o processo de alfabetização escolar foi desenvolvido, no Brasil, na perspectiva do modelo tradicional, baseado na concepção da escrita como mera representação da linguagem oral, ou seja, ruptura entre o “domínio do código *versus* uso funcional” é a história na nossa cultura escolar [...] (LEITE, 2010, p. 132 - destaque do autor).

Tais afirmativas nos levam a refletir que práticas de letramentos são desenvolvidas pelas professoras em sala de aula, pois apesar de saber que existem várias agências sociais que promovem o letramento, e a escola é a mais importante agência de letramento (KLEIMAN, 2010), porque “o papel da escola está diretamente ligado ao papel do professor como mediador do processo de aquisição de uma cultura letrada pelos alunos, que vai desde sua alfabetização ao seu conhecimento de mundo” (SOUZA e SERAFIM, 2012, p. 24).

Sendo o professor o agente que deve planejar práticas adequadas de acesso ao letramento, é de suma importância que na sua formação lhes sejam fornecidos elementos para o domínio dos conhecimentos necessários para o exercício da sua profissão. No entanto, 75% das PAs entrevistadas declararam que não se sentiram preparadas nas suas formações iniciais, para trabalhos pedagógicos com alfabetização e letramento em sala de aula, como pode ser constatado nas respostas dadas para a pergunta: considera que na formação inicial você foi preparado(a) para desenvolver o trabalho pedagógico com alfabetização o letramento nas aulas? Por quê?

Analisemos:

(PA2) Considero que não, devido a vários fatores. O **momento era outro** e a forma de desenvolver o ensino aprendizagem tinha objetivos diferentes.

(PA5) Não, **na época** ainda não se tratava do termo letramento.

(PA6) Não suficientemente. Pouca carga horária das disciplinas que exploram **esse conteúdo**, pouco estágio em sala de aula, seja para observação, preparação de aulas e retorno dos docentes da faculdade sobre o que foi aplicado no estágio.

(PA8) Não, porque uma “coisa” é **a teoria (estudar)** outra é a parte de aula que são diferentes uma da outra.

(PA9) Não, pois não deu base para tal trabalho, na verdade tais trabalhos em minha opinião **aprendemos só na prática.**

(PA10) Não, pois na formação inicial (faculdade) se vê o básico de tudo, não se aprofunda em determinados conhecimentos. Em minha faculdade nem se citou a questão do letramento, era **“tudo a mesma coisa”.**

(PA11) Não, porque não tive oportunidade de ter contato com turmas de alfabetização. Assim, não considero como ter sido preparada, somente **teorias de alfabetização.**

(PA12) Não, porque **a teoria e a prática** são muito diferentes (a realidade da sala de aula é diferente).

Observamos no enunciado de PA9, “**aprendemos só na prática**”, uma referência a pedagogia das competências, uma das correntes educacionais dos ideários pós-moderno, denominada por Duarte (2001) de pedagogia do “aprender a aprender”.

A pedagogia do “aprender a aprender” está baseada na concepção teórica construtivista. Para essa concepção as situações de intervenções pedagógicas têm como finalidade, contribuir para o desenvolvimento da capacidade da aprendizagem espontânea, resultante da ação do indivíduo com o meio. O papel do professor nessa concepção pedagógica é de **facilitador** da aprendizagem.

Segundo, Klein (2012) essa pedagogia espontaneista rompe com o caráter imperativo das pedagogias tradicionais, em que as palavras de ordem eram o “faça assim” ou “não faça”. No entanto, disponibilizar ambientes e agentes facilitadores (professor) para os alunos, não é garantia de aprendizagem para os alunos, mas sim um “grande vazio do processo educativo [...] que é mascarado por expressões ainda vazias de conteúdo, como “ajudar”, “facilitar”, “criar o ambiente” (KLEIN, 2012, p.33, destaque da autora), que não resulta em produção de conhecimento.

Em uma concepção interacionista de aprendizagem, considera alfabetização e letramento como práticas de ensino e aprendizagem a ser devolvidas pela escola, o professor é mediador e deve realizar intervenções, provocar reflexões sobre o que os alunos ainda não sabem, não sistematizaram e precisam de ajuda do sujeito mais experiente para aprender.

Já no nos discursos de PA2 e PA5, são usadas as expressões “**o momento era outro**” e “**na época não se tratava do tema letramento**”, denotam que durante o seu processo de formação, as discussões teóricas não abordavam questões voltadas para a compreensão do processo de alfabetização vinculada ao letramento.

Constatamos na entrevistas respondidas por PA2 e PA5, que são professora que se formaram nas décadas de 80, momento em que o país saía de período de 21 anos de regime militar e passava por transição política e “neste período houve uma ruptura no nível político e teve início o discurso progressista da reconstrução nacional das liberdades políticas individuais e da cidadania” (COSTA-HÜBES, 2008, p.31). A política educacional dessa década buscava o rompimento com o pensamento tecnicista dominante, para discutir uma formação de professores que valorizasse o caráter sócio-histórico dos sujeitos, que foi abafado no governo militar.

E nas assertivas das PA8 e PA12, é evidenciada uma dicotomia entre a teoria e a prática, como se elas não fossem partes entrelaçadas. Faces de uma mesma moeda.

Teoria e prática estão de tal forma interligada que só é possível desenvolver boas prática se consultar boas teorias, assim como também não é possível desenvolver boas teorias sem constante aplicação na prática. Não se deve enfatizar a teorização em detrimento prática e nem vice-versa.

Esse distanciamento entre a formação teórica e a prática profissional, manifestado nas respostas das PAs, evidencia que, nos cursos de formação inicial, mesmo dentre as disciplinas voltadas para as práticas de ensino, predominam as abordagens de caráter mais descritivo, com pouca ênfase na inter-relação teorias e práticas.

Segundo Carnoy

No entanto, isso não é tão estranho. Os profissionais da maioria das áreas são formados em universidades e obtêm seus diplomas sem sequer um semestre de práticas, a não ser que trabalhem durante as férias ou em tempo parcial durante o ano letivo. [...]

No entanto, a separação entre formação docente e monitoramento estatal das habilidades docentes cria problemas sérios na construção da capacitação docente que poderia implementar um currículo mais exigente e mais poderoso. Primeiro, os que ensinam nos cursos superiores de formação docentes podem ser pouco familiarizados com os currículos mais novos utilizados nas escolas. Segundo, os professores universitários buscam prestígio e o prestígio está associado com abstração. O ensino de raciocínios abstratos aos alunos que estudam para ser professor pode ser muito útil, mas o raciocínio abstrato dissociado da solução de problemas práticos de ensino e aprendizagem em sala de aula não os ajuda a se tornarem bons professores (CARNOY, 2009, p.132).

De acordo com Souza e Serafim (2012, p.27), em um relatório referente ao trabalho voltado para a alfabetização infantil no Brasil em 2003, no que se refere à formação de professores, é possível constatar que há problemas em relação aos conteúdos e orientações dos cursos de formação. Uma avaliação do Banco Mundial em 2001

caracterizou os programas iniciais de formação docente como ineficazes: quando oferecidos pelas escolas normais, são fracos academicamente; e quando oferecidos pelas universidades, apresentam um viés teórico excessivo. Em ambos os casos, os estágios em escolas de ensino básico são limitados, com pouca conexão entre a teoria e a prática (CARNOY, 2009, p. 133).

Não se trata de compreender o problema do fracasso escolar, relacionando apenas às implicações da formação do professor, nem do viés metodológico e pedagógico, mas, destacar o quanto a busca pela articulação dos fundamentos teóricos e práticos, a partir dos quais se estruturam as práticas de alfabetizadores, pode ser um elemento propulsor no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, pois embora seja possível observar avanços teórico-metodológicos, muitas práticas tradicionais ainda são mantidas nas escolas. Formar alunos com competências de leitura e escrita continua um desafio a ser alcançado.

Conforme já discutido, o conceito de letramento emerge no sentido de um novo paradigma para o trabalho com alfabetização e estas discussões permeiam o contexto educacional há mais de três décadas. A implantação do Ensino Fundamental de 9 anos indica o letramento como uma das capacidades básicas a serem asseguradas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As habilidades de letramento devem ser trabalhadas/sistematizadas constantemente nas salas de aula, pois de acordo com os documentos de Orientações Curriculares para a Educação Básica,

Evidentemente, crianças e adultos participam de diferentes eventos de letramento e neles têm a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos acerca da linguagem escrita. Entretanto, a escola desempenha um papel fundamental na inserção das crianças no mundo letrado, bem como na sua formação como usuário desse sistema simbólico. Em geral, é na escola que as crianças se alfabetizam, desenvolvem capacidades de leitura e produção de textos.[...] (MONTEIRO e BAPTISTA, 2009, p. 30-31)

Portanto, mesmo com documentos orientando o trabalho com o letramento, pesquisas e estudos em formações continuadas, essa ainda não é uma proposta consolidada nas salas de alfabetização. Na entrevista realizada, dispomos de várias evidências de que permanece a dicotomia entre alfabetização e letramento e foi possível inferir que o entendimento que estes processos são interligados e que devem ser tratados de forma concomitante, ainda não foi compreendido pelos alfabetizadores.

As práticas mencionadas pelas PAs como sendo de letramento, são em sua maioria centradas na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, em detrimento do trabalho com função real da escrita em contextos sociais mais amplos, confirmando o que diz Vigotsky, “ensinam-se crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (VIGOTSKI, 2007, p. 125).

Vigotski (2007) ressalta a necessidade de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Destaca que o ensino deve organizar-se em relação à leitura e à escrita de forma que se tornem necessárias e façam sentido às crianças. “A leitura e a escrita devem ser algo que a criança necessite” (VIGOTSKI, 2007, p. 143). Porém o que foi possível observar nas respostas das PAs foi à persistência da preocupação com o domínio dos aspectos da alfabetização, mais precisamente para a aquisição do código escrito.

Vejam as respostas para a pergunta: Como você costuma trabalhar a alfabetização e o letramento em sala de aula?

(PA4) Tentamos, porém em muitos momentos percebemos que focamos a alfabetização. Por mais que sabemos que o letramento é imprescindível, necessário para promover **a reflexão do sistema da Escrita Alfabética**, o trabalho ainda deve ser revisto em muitas instituições de ensino.

(PA7) Aplicando as atividades e sempre questionando o que eles **entendem sobre o assunto**.

(PA8) Aproveitando o conhecimento do aluno, apresentando ou proporcionando situações **reais da importância da aquisição do sistema de escrita alfabética**.

(PA9) Através da leitura de **códigos da escrita**, da leitura de “mundo”, do que esta a volta da criança.

(PA12) A partir de conhecimentos do educando. Proporcionando situações reais da **importância da aquisição do sistema de escrita**. Estimulando os alunos sempre para **ler, interpretar** e principalmente **produzir**.

Os aspectos sublinhados denotam que entre as práticas citadas há pontos em comum: todas enfocam o processo da aprendizagem do código escrito. Nenhuma delas considera de fato a função social da escrita. Há, portanto, também nestes enunciados, indícios de que as práticas pedagógicas não se modificaram das práticas estruturalistas do ensino da língua: o importante é ler, escrever (produzir) e interpretar, ou seja, codificar e decodificar. “Ao se compreender a língua na perspectiva do estruturalismo, ela é concebida como sistema fixo, com regras e normas às quais cabe ao aluno incorporar e das quais depende a alfabetização e a escrita correta” (CABREIRA e SALVADOR, 2010, p. 3).

Os teóricos da alfabetização revelam uma preocupação quanto ao “esvaziamento do processo de alfabetização” em que a consciência fonológica e as especificidades linguísticas da aquisição da escrita passem a ser desconsideradas no ensino da alfabetização. Considerar que a natureza do processo da alfabetização se relaciona puramente ao domínio alfabético é um grande equívoco, porque as práticas de letramento na fase inicial da aquisição da escrita são fundamentais. Isso significa romper com práticas alfabetizadoras atreladas a concepções de que é preciso primeiro alfabetizar para depois letrar.

O professor alfabetizador deve ter consciência disso, entretanto perante toda a fragilidade de domínio conceitual revelando pelos PAs, torna-se questionável o domínio ou apropriação destes conhecimentos pelos professores que atuam nas salas de alfabetização.

Considerações finais

Pretendíamos com este trabalho, refletir sobre as concepções e práticas de alfabetização e letramento subjacentes aos enunciados das professoras de alfabetização e concluímos que embora estes conceitos sejam discutidos desde a década de 80, e mesmo com os estudos, trabalhos e orientações sobre a importância da articulação desses conceitos nas práticas pedagógicas, de modo geral, a pesquisa evidenciou a dicotomização dos processos e a relação entre alfabetização e letramento ainda é uma questão a ser compreendida pelos professores alfabetizadores. Conforme afirma Soares, “alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo é importante aproximá-los” (SOARES, 2003, p. 90).

Portanto, práticas de letramento na fase inicial da aquisição da escrita são fundamentais. Isso significa romper com práticas alfabetizadoras atreladas a concepções de que é preciso primeiro alfabetizar para depois letrar, concepção está observada nos enunciados das alfabetizadoras.

A grande dificuldade das PAs centraliza-se, pelo menos, considerando os dados observados na pesquisa, na conceptualização e articulação de uma proposta de se alfabetizar letrando. Daí, inclusive, ressaltarmos a necessidade dos processos de formação de professores e a produção de materiais pedagógicos que subsidiem a compreensão do ensino da alfabetização e do letramento e engendrem o desenvolvimento de novas práticas de alfabetizar letrando.

Referências bibliográficas

ASSOLINI, Filomena Elaine; TFOUNI, TFOUNI, Leda Verdiani. Os (des) caminhos da alfabetização, letramento e da leitura. In: **Paidéia**, vol.9, nº17, Ribeirão Preto: 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em 5 de novembro de 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**: Os gêneros do discurso. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BROTTO, I. J. O. **ALFABETIZAÇÃO**: Um tema, muitos sentidos, 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2008.

CABREIRA, M. C.; SALVADOR, J.A. S. **Análise linguística**: gênero narrativa escolar. Cascavel: UNIOESTE, 2010.

CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

COLELLO, Silvia M. Gasparin. Alfabetização e letramento: O que será que será? In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLLELLO, Silvia M. Gasparin; ARANTES, Valéria Amorin. **Alfabetização e Letramento**: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2010. p.75–125.

COSTA-HÜBES, Terezinha Conceição. Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo IDEB. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 501-523, maio/agosto 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/> Acesso em: 19 de maio de 2014.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e Níveis de Letramento no Brasil: O que dizem os censos? **Educ. Soc., Campinas**, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 04 de novembro de 2013.

GERALDI, J. G. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática. 2007.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar ler e escrever? Brasília: MEC/Cifiel/IEL/UNICAMP, 2010.

_____. Angela. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar ler e escrever? Brasília: MEC/Cifiel/IEL/UNICAMP, 2010.

KLEIN, L. R.; **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LEITE, S. A. S. et al. **Alfabetização e Letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Komedi, 2008.

_____. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLLELLO, Silvia M. Gasparin; ARANTES, Valéria Amorin. **Alfabetização e Letramento**: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2010. p.15–74.

MONTEIRO, S. M.; BAPTISTA, M. C. Dimensão da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos. In: MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. p.29–67.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. G. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão et AL. **Letramento no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2003. p. 89 -113.

SOUZA, H. D. S. C.; SERAFIM, M. S.; A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In: BORTONI-RICARDO; S. M. et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 19 - 41.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

i

ⁱ **Autora**

Maria do Carmo Cabreira. Pós-Graduanda do Mestrado Profissionalizante em Letras (PROFLETRAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).
docarmocabreira@hotmail.com