



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DARLENE CORREIA TENÓRIO

**LETRAMENTO SOCIAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

RECIFE

2023

DARLENE CORREIA TENÓRIO

**LETRAMENTO SOCIAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabíola Mônica da Silva Gonçalves

RECIFE

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Anáise de Santana Santos, CRB-4/2329

T3121 Tenório, Darlene Correia.
Letramento social: concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. / Darlene Correia Tenório. – Recife, 2023.
108 f.: il.

Orientadora: Fabíola Mônica da Silva Gonçalves.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.
Inclui Referências.

1. Letramento- aspectos sociais. 2. Didática. 3. Interação social. 4. Ensino fundamental. I. Gonçalves, Fabíola Mônica da Silva. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2023-059)

DARLENE CORREIA TENÓRIO

**LETRAMENTO SOCIAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Pernambuco, como requisito para
a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Educação.

Aprovado em: 14/04/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Prof. Dr. Débora Amorim Gomes da Costa Maciel (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco - UPE

Prof. Dr. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Dedico este estudo à minha mãe Maria Cícera, por ser meu exemplo de força e determinação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre comigo dando forças quando necessário e por permitir que minha vida seja rodeada de pessoas incríveis como minha família.

Ao meu amado esposo, Alex Denison, pela parceria em todos os momentos, por todo seu apoio, sem o qual eu não teria conseguido finalizar este trabalho. Agradeço por toda a compreensão nos momentos em que precisei me ausentar para estudar, pela ajuda com nossos filhos, para que fosse possível a conclusão desse mestrado. Gratidão sempre!

Aos meus filhos, Juan Guilherme e Arya Rebecca, amores da minha vida, que, tão pequeninos, tiveram que dividir a mãe com os estudos e o trabalho. Gratidão por serem presentes de Deus na minha vida!

À minha mãe, Maria Cícera, por ser meu exemplo de força e determinação, por sempre acreditar que posso ir mais longe. Gratidão!

Ao meu pai, Luiz, que mesmo sem entender o que estudo tanto, tem se orgulhado de mim. Gratidão!

Aos meus irmãos, Davi e Dacilene; e aos sobrinhos, Luísa Gabrielly, Kauan Eduardo e Sophya Gabrielly, que amo incondicionalmente. Também agradeço aos cunhados Carlos Jorge e Cristiane. Gratidão!

Aos meus sogros, dona Vera e seu Dilson, pelo apoio com as crianças nos fins de semana para que fosse possível a minha dedicação aos estudos; bem como à cunhada Leila, que tem sido uma bênção ajudando com as crianças. Vocês são uma verdadeira rede de apoio. Gratidão!

A toda a minha família e amigos, que torciam direta ou indiretamente para que eu concluísse esta etapa dos meus estudos; e por entenderem minha ausência em festas familiares e em feriados para me dedicar ao meu trabalho de pesquisa.

À minha querida professora orientadora, Prof.^a Dr.^a Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, pela paciência, dedicação, por compreender meus momentos de desespero e sempre ter uma palavra para confortar. Nos muitos momentos em que pensei em desistir, eu lembrava sempre da confiança que essa orientadora maravilhosa havia depositado em mim quando me escolheu para ser sua orientanda e eu não queria decepcioná-la. Hoje estou aqui concluindo essa fase. Gratidão por tudo, professora Fabíola!

Às professoras Dr.^a Maria do Socorro e Dr.^a Débora, que estiveram presentes na banca de qualificação e, com seus olhares críticos, contribuíram para a melhoria deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, em especial, ao núcleo de pesquisa Educação e Linguagem pela oportunidade que a mim foi

concedida para participar deste programa.

À turma 38 do Mestrado em Educação pela UFPE. Gratidão a todos pela parceria!

Aos colegas dos grupos de estudos de que participei, sob a coordenação das professoras Fabíola e Sandra Ataíde, que foram sempre solidários e parceiros.

Às minhas amigas, a quem tenho orgulho de chamar de doutoras Eliane e Rejane, que me inspiraram a dar continuidade aos estudos e que, muitas vezes, esclareceram dúvidas, principalmente Eliane, a quem mais recorri. Por serem sempre muito atenciosas, gratidão!

Às diretoras das escolas onde trabalhei e trabalho, Valdira, Luciana, Ana Fátima, Selma, Solange; e à coordenadora do CMEI, onde trabalho, Valdete, pelo apoio, compreensão e incentivo. Gratidão sempre!

Às amigas de trabalho dos municípios de Camaragibe/PE, Paulista/PE e Maceió/AL, pelo apoio, parceria e incentivo. Gratidão!

À amiga Sandra Cristina, sem o seu incentivo, eu não teria conseguido seguir em frente no processo da seleção do mestrado. Gratidão!

Às amigas e parceiras de trabalho, formadoras do ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino de Maceió, Vivian, Mayara e Fernanda, por todo apoio, compreensão e incentivo.

À coordenadora do Programa de Formação da Rede Municipal de Ensino Alfabetiza Maceió, Izabel, pelo apoio e compreensão. Gratidão!

Às professoras colaboradoras desta pesquisa, meu agradecimento e respeito a cada uma, por terem aceitado participar, disponibilizando seu tempo nos momentos das entrevistas. Muito obrigada a cada uma de vocês! Gratidão!

Aos Secretários Municipais de Educação de Camaragibe e Paulista, por permitirem que a pesquisa fosse realizada na rede municipal de ensino destas cidades. Gratidão!

E por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, torceram e me apoiaram na conclusão deste curso de mestrado. Gratidão!

RESUMO

O presente estudo se propôs a investigar as concepções e práticas docentes sobre letramento social e suas relações com a alfabetização nas escolas públicas dos municípios de Camaragibe e Paulista - PE. Nessa perspectiva, buscamos conhecer as práticas de letramento por meio de relatos de experiências de professoras dos anos iniciais que atuam em escolas da rede municipal de ensino de Camaragibe e Paulista - PE; e analisar as concepções de letramento adotadas na prática pedagógica por professoras dos anos iniciais das duas redes de ensino. O trabalho foi embasado teoricamente em Street (2014), que dialogou com Rojo (2008), Tfouni (2010) e outros acerca do letramento. Apoiamos-nos em Smolka (2012) para falar da alfabetização como processo discursivo e trouxemos a visão de autores como Kleiman (2012), Rojo e Soares (2012, 2022). No campo da linguagem como interação social, tivemos como aporte teórico as concepções de Vigotski (2000); e para tratar da formação docente, buscamos teóricos como Tardif (2008), Nóvoa (2000) e Huberman (2000). A pesquisa em questão é de abordagem qualitativa, numa perspectiva crítica de base histórico-cultural, que fez uso da metodologia de estudo de casos múltiplos, sendo realizada em dois momentos. Assim, para a construção dos dados empíricos da pesquisa, no primeiro momento, foi utilizado como instrumento um questionário online, através do formulário do Google; e no segundo momento, o instrumento da pesquisa foi a entrevista, realizada remotamente através da plataforma Zoom. Para analisar os dados do questionário, utilizamos a análise temática proposta por Minayo (2014); e para os dados da entrevista, fizemos uso da análise dialógica do discurso, tomando por base os estudos de Bakhtin (2006, 2011). Em linhas gerais, os resultados mostraram que, mesmo entendendo que a alfabetização e o letramento são processos diferentes, porém inseparáveis, as participantes da pesquisa ainda fazem confusão na definição dos dois conceitos, porém desenvolvem atividades fazendo uso dos dois processos. Percebeu-se ainda que predomina, nas salas de aula das professoras entrevistadas, o letramento autônomo, mas o letramento ideológico proposto por Street (2014) também aparece, só que em menor escala. Esperamos, com este trabalho, ter contribuído para a reflexão docente de que as crianças aprendem melhor quando o objeto do conhecimento tem algum significado para elas e suas realidades de vida são levadas em consideração. Isso não quer dizer que outras realidades não possam ser apresentadas, mas que o conhecimento do aluno e o contexto histórico cultural onde ele está inserido deve ser valorizado e explorado em situações de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula, configurando assim o letramento social.

Palavras-chave: letramento social; concepções de letramento; práticas pedagógicas; interação social; ensino fundamental.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the concepts and practices of social competence and their relationships with literacy in the public schools of Camaragibe and Paulista - PE municipalities. From this perspective, we attempt to: To know the literacy practices through testimonies of teachers working in schools of the municipal school system of Camaragibe and Paulista - PE and to analyze the concepts of literacy adopted in the pedagogical practices of teachers of the first years of the two teacher networks. The work was theoretically based on Street, which dialogues with Rojo (2009), Tfouni (2010), and others about literacy. We leaned on Smolka (2012) to talk about literacy as a discursive process and brought the view of authors such as Kleiman (2012), Rojo, and Soares (2012 and 2022). In the field of language as social interaction, we had as theoretical contributions the conceptions of Vygotski (2000); to deal with teacher education, we seek theorists such as Tardif (2008), Nóvoa (2000), and Humberman (2000). The research in question is a qualitative approach from a critical perspective of a historical-cultural basis that used the multiple case study methodology, having been done two times. At first, an online questionnaire was used as an instrument through the Google form, and in the second moment, the research instrument was a virtual interview through the Zoom platform. To analyze the questionnaire data, we used the thematic analysis proposed by Minayo (2014), and for the interview data, we used the dialogical discourse analysis based on the studies of Bakhtin (2006). The results showed that even understanding that literacy and literacy are different and inseparable processes, teachers still confuse the definition of both concepts but develop activities using both processes. It was also noticed that in the teachers' classrooms interviewed, autonomous literacy predominates, but the ideological literacy proposed by Street also appears only to a lesser extent. We hope this paper has contributed to the educational consideration that children learn better when the object of knowledge has meaning for them and when their realities are considered. This does not mean that other realities cannot be presented, but that students' knowledge and the cultural-historical context in which it is embedded must be valued and explored in the reading and writing situations that are developed in the classroom to shape their social competence.

Keywords: social literacy; literacy conceptions; pedagogical practices; social interaction; elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade apresentada por Joana no relato de experiência.....	54
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas que abordam as práticas de letramento de professoras alfabetizadoras entre 2013 e 2020	21
Quadro 2 - Perfil das professoras colaboradoras com a pesquisa	49
Quadro 3 - Formação inicial e continuada das docentes.....	51
Quadro 4 - Atividades realizadas pelas docentes voltadas para o letramento.....	59

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Estudos em Alfabetização Leitura e Escrita
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPV	Educar pra Valer
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
NEL	Novos Estudos do Letramento
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRO	Universidade Federal de Rondônia
UNB	Universidade de Brasília
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 ESTADO DA ARTE	20
1.1 Pesquisas sobre a prática de letramentos nas turmas dos anos iniciais nas escolas brasileiras	20
1.1.2 Breve descrição das pesquisas encontradas	23
1.2 Aproximações e distanciamentos das pesquisas encontradas com o presente estudo .	27
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 A linguagem na perspectiva histórico-cultural	29
2.2 Alfabetização	32
2.3 Formação do/a professor/a alfabetizador/a e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	34
2.4 Letramento sob a ótica de Brian V. Street	36
2.5 Contribuições de Roxane Rojo sobre as práticas sociais de leitura e escrita.....	39
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	43
3.1 Aspectos éticos da pesquisa	43
3.2 Pesquisa qualitativa de estudo de casos múltiplos.....	43
3.3 Campo de pesquisa e participantes	44
3.4 A construção de dados	45
3.5 Proposta de análise.....	46
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	49
4.1 Análise temática dos dados gerados no formulário do Google Forms	49
4.1.1 Dados pessoais	49
4.1.2 Formação inicial e continuada em serviço	51
4.1.3 Relato de experiência pedagógica sobre a prática do letramento em sala de aula.....	54
4.2 As entrevistas sob a ótica da análise dialógica do discurso (ADD).....	62
4.2.1 Caso 1 – Professora Joana, da rede municipal de ensino de Paulista - PE.....	62
4.2.3 Caso 3 – Professora Márcia da rede municipal de ensino de Camaragibe - PE	75
4.2.4 Caso 4 – Professora Cláudia, da rede municipal de ensino de Camaragibe - PE	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88

REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Coleta de Dados Virtual.....	95
APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE PESQUISA.....	98
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	100
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DE CAMARAGIBE – PE.....	102
ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DE PAULISTA - PE	103
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	104

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre alfabetização e letramento têm ganhado forças nas últimas décadas, mas, apesar disso, ainda há muito o que se discutir. Letramento é um termo que veio, entre outros fatores, para dar significado às práticas sociais de leitura e escrita, e de acordo com Soares (2012), surgiu no Brasil na década de 80, assim como *Illestrime* já existia na França, literacia em Portugal e *literacy* nos Estados Unidos e na Inglaterra.

Com a sociedade se modernizando e a compreensão de mundo se tornando cada vez mais complexa, fazia-se necessário criar uma palavra para definir o fenômeno que era maior que o ato de ler e escrever, e foi assim que, do vocábulo inglês *literacy*, surgiu letramento no Brasil.

Sobre o letramento, Tfouni entende que:

Focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. 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. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. (TFOUNI, 2010, p. 12).

Letramento é, portanto, um processo social que antecede o processo de alfabetização, pois, como vimos acima, quem não é alfabetizado também está inserido em um contexto de letramento. E esse letramento que a criança traz de casa pode contribuir para que a pessoa se alfabetize juntamente com o que é proposto pela escola, pois, como afirma Rojo (2009), uma pessoa pode não ser escolarizada e analfabeta, mas participa de práticas de letramento, ou seja, é letrada de certa maneira.

A criança não chega vazia à escola, ela traz memórias da vida social da qual faz parte, do contexto histórico-cultural em que está inserida, já tem uma bagagem de letramento que não é o letramento escolarizado, mas que reflete a sua realidade vivida e que não dá para ser deixado de lado.

O letramento é um processo histórico e social de oralidade e escrita que permite ao sujeito ter uma interpretação coerente sobre quaisquer tipos de signos que permitam serem lidos, sejam eles textos, figuras, filmes, paisagens, entre outros. Quando alguém entende o que

está lendo e consegue dar sentido ao que escreve, essa pessoa está fazendo uso das habilidades de leitura e escrita.

Passaram-se mais de três décadas desde que surgiu a expressão letramento em nosso país, porém não é de se estranhar que ainda exista quem não saiba o que o termo significa e que ainda o confunda com alfabetização. Isso se deve à falta de clareza na definição do que sejam os dois processos. Cabe ressaltar que o nosso entendimento sobre letramento está pautado nos usos sociais da leitura e da escrita; e alfabetização, como a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA).

De acordo com Tfouni (2010), a alfabetização estaria relacionada à aquisição da escrita no sentido de desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Porém a alfabetização é vista pela autora como um processo incompleto, pois, “do ponto de vista sociointeracionista, a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante” (TFOUNI, 2010, p. 17).

Essa constante mudança que acontece na sociedade inquieta o pensamento do alfabetizando, fazendo com que surjam questionamentos, e a escola é privilegiada por ser um ambiente que pode proporcionar práticas de letramento desde o momento em que começa a trabalhar a apropriação do sistema da escrita alfabética (SEA), pois os professores podem mediar situações do cotidiano da escola em conjunto com situações do cotidiano dos alunos, promovendo assim sua ampliação cultural nas práticas letradas dentro da instituição escolar.

No momento em que a criança começa a pensar como funciona o SEA, quando estabelece uma relação letra/som e quando pode associar letras ou palavras com sua realidade, com sua vivência social e cultural, a aprendizagem flui, porque pedagogicamente está sendo apresentado algo de que a criança tem conhecimento, algo que faz sentido porque é próximo do que ela convive em seu meio. Por isso, é importante que os professores das séries iniciais tomem conhecimento do que sejam os processos de alfabetização e letramento, assim promovendo práticas e eventos de letramento no ambiente escolar. Nesse sentido, vejamos, a seguir, a definição para práticas e eventos de letramento, segundo o glossário do CEALE.¹

A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os

¹ Disponível em: Práticas e eventos de letramento | Glossário Ceale (ufmg.br) Acesso em: 18 jul. 2021.

participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. (GLOSSÁRIO DO CEALE).

Para Street (2014), as práticas de letramento estão relacionadas com as práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita. Nesse sentido, dá para criar, na alfabetização, eventos de letramento em que as práticas possam surgir à medida que os temas forem aparecendo, sem com isso escolarizar o letramento, melhor dizendo, sem artificializar didaticamente as situações sociais em que o letramento acontece. Ainda segundo o autor, “todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação” (STREET, 2014, p. 154).

Diante dessa perspectiva de letramento social e cultural, os professores desempenham um papel fundamental no resgate do que a criança traz da sua vida cotidiana, pois, na escola, também acontecem os eventos de letramento. Quando os conhecimentos que a criança possui previamente à escola são valorizados na prática pedagógica, ela começa a se sentir importante naquele cenário e a aprendizagem passa a fazer sentido, pois os temas abordados na sala de aula estão de acordo com sua realidade. Surge, então, confiança em expor a opinião e assim inicia um processo de formação crítica e reflexiva diante dos mais variados contextos sociais de comunicação verbal.

Entendendo que os anos iniciais do ensino fundamental são alicerces para a educação básica, seria incoerente deixar escapar a chance de proporcionar uma alfabetização ligada com as práticas sociais de leitura e escrita, colocando assim o fenômeno do letramento social em destaque no processo de investigação aqui desenhado, já que as práticas de letramento antecedem o processo de escolarização do ensino fundamental e, por conseguinte, a apropriação do sistema de escrita pela criança. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou responder às seguintes questões: i) Quais são as concepções das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental acerca do letramento social? e ii) De que forma as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental estão trabalhando para promover o letramento na rotina pedagógica de sala de aula?

As crianças aprendem melhor quando os temas abordados em sala de aula são interessantes para elas. Quando suas experiências são valorizadas, quando seus conhecimentos acerca dos diferentes assuntos são discutidos, a conversa fica prazerosa e, com isso, a aprendizagem acontece de uma forma mais leve e exitosa. Concordamos com Vigotski (2000) quando diz que a palavra sem significado é um som vazio, ou seja, quando atribuímos

significado à palavra, esta deixa de ser um som e passa a fazer sentido diante do contexto vivenciado. É nessa perspectiva de atribuição de sentido e significado às palavras que buscamos encontrar, nos depoimentos das docentes sobre suas práticas em sala de aula, momentos de letramento como prática social, dando voz e vez aos alunos para que estes socializem o letramento não escolar, aquele trazido de casa; e, com a contribuição da escola, não escolarizando esse letramento, mas ampliando-o, promover uma aprendizagem com sentido para os discentes.

Diante disso, nosso objetivo geral foi investigar as concepções e práticas docentes sobre letramento social e suas relações com a alfabetização nas escolas públicas dos municípios de Camaragibe e Paulista - PE. E os objetivos específicos foram: i) conhecer as práticas de letramento por meio de relatos de experiências de professoras dos anos iniciais que atuam em escolas da rede municipal de ensino de Camaragibe e Paulista - PE; e ii) analisar as concepções de letramento adotadas na prática pedagógica por professoras dos anos iniciais das duas redes de ensino.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, dos quais, no primeiro capítulo, é possível identificar o resultado de pesquisas realizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Repositório da Universidade Federal de Pernambuco, em que buscamos encontrar estudos que se relacionassem à nossa temática. Dos trabalhos encontrados, depois de filtrar os que não tinham relação com o nosso objeto de estudo, selecionamos doze pesquisas, sendo uma tese de doutorado e onze dissertações de mestrado acadêmico. Descrevemos essas pesquisas observando as aproximações e os distanciamentos com o nosso estudo.

No capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica em que esta pesquisa está embasada. Para aprofundar nossos conhecimentos, trouxemos Street (2014), que dialogou com Rojo (2009) e Tfouni (2010). Apoiamo-nos em Smolka (2012) para falar da alfabetização como processo discursivo e mostramos a visão de autores como Kleiman (2012), Rojo e Soares (2012 e 2022) acerca desse processo de aprendizagem da leitura e da escrita. No campo da linguagem como interação social, tivemos como aporte teórico as concepções de Vigotski (2000); e para tratar da formação docente, buscamos teóricos como Tardif (2008), Nóvoa (2000) e Huberman (2000).

O capítulo 3 aborda o percurso teórico e metodológico desta pesquisa, que utilizou a abordagem qualitativa numa perspectiva crítica de base histórico-cultural e os resultados e as discussões aparecem no capítulo 4.

Encontramos letramento social nas práticas pedagógicas das quatro docentes colaboradoras com esta pesquisa. Porém, das quatro educadoras, a professora Márcia, do município de Camaragibe, é quem desenvolve uma prática em que se percebe a predominância maior do modelo de letramento ideológico (STREET, 2014); nos demais casos, predomina o modelo de letramento autônomo.

1 ESTADO DA ARTE

Para ter uma noção do quantitativo de pesquisas realizadas sobre a prática de letramento nas escolas, foi realizado um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Repositório de Dissertações e Teses da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

1.1 Pesquisas sobre a prática de letramentos nas turmas dos anos iniciais nas escolas brasileiras

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a princípio com o descritor “práticas de letramentos nas escolas”, encontramos 1.420.914 trabalhos, porém não observamos registros de estudos que apresentassem relevância para a nossa pesquisa. Assim utilizamos um segundo descritor “letramentos sociais” e encontramos 299.895 resultados, dos quais fizemos um recorte temporal no período compreendido entre 2013 e 2020, pois, nesse intervalo de tempo, aconteceram as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no qual a temática sobre letramento esteve presente, sendo portanto o critério de corte para delimitação das buscas pelos trabalhos relacionados ao tema da presente pesquisa. A partir desse recorte, obtivemos 108.264 resultados, entre os quais procuramos identificar aqueles voltados para as práticas de letramentos sociais das professoras alfabetizadoras. Com esse critério, o número de estudos reduziu para apenas 1 único trabalho (ARAÚJO, 2016).

Em seguida, foi conduzida uma nova busca. Desta vez, procuramos no repositório da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, assim como na busca anterior, colocamos como primeiro descritor “práticas de letramentos nas escolas”, compreendendo o período entre 2013 e 2020. Dessa forma, conseguimos 18 resultados, nos quais procuramos identificar aqueles que se relacionavam às práticas de letramento dos professores alfabetizadores, assim evidenciamos 2 trabalhos (PINTO, 2015; SOUZA, 2018). Colocamos então o descritor “letramentos sociais” e apareceram 31 estudos, dos quais separamos apenas 2 (LIMA, 2017; ALMEIDA, 2020), por terem uma identificação maior com a nossa pesquisa.

E, por fim, voltamos ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e colocamos o descritor “práticas de letramento”. Com esse descritor, encontramos 163.728 trabalhos;

filtramos pelo período de 2013 a 2020 e obtivemos 276 pesquisas que se aproximavam do nosso estudo. Destas, observamos aquelas que tinham relação com as práticas de professoras alfabetizadoras e encontramos 7 estudos (BARBOSA, 2014; SILVA, 2014; SOUSA, 2015; CRISTOFOLINI, 2017; FREIRE, 2018; AGUIAR, 2018; REIS, 2019), totalizando assim 12 trabalhos.

Os dados da busca nas plataformas revelam que, apesar de existirem muitos estudos sobre o letramento, poucos estão voltados para as práticas sociais de letramentos nos anos iniciais. Dos trabalhos encontrados, depois de filtrar aqueles que não tinham relação com o nosso objeto de estudo, selecionamos 12 pesquisas apresentadas e discutidas adiante, sendo uma tese de doutorado e onze dissertações de mestrado acadêmico. O quadro abaixo mostra esses resultados.

Quadro 1 - Pesquisas que abordam as práticas de letramento de professoras alfabetizadoras entre 2013 e 2020

TÍTULO	PROGRAMA - INSTITUIÇÃO	TIPO	AUTORIA E ANO
Deslindando os usos da escrita nos domínios escolar e familiar: implicações de práticas de letramento no processo de alfabetização	Linguística - UFSC	Dissertação	Maria Luiza Rosa Barbosa (2014)
Representações de letramento no contexto escolar: a construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores	Letras - UFSM	Dissertação	Eliseu Alves da Silva (2014)
Distintas práticas de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental: como podem influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças?	Educação - UFPE	Dissertação	Milena Fernandes Gomes Pinto (2015)
Práticas de letramento na educação infantil: o caso de uma escola pública do Distrito Federal	Psicologia - UnB	Dissertação	Francisca Leandra Egito Sousa (2015)
Eventos e práticas de letramento do alfabetizador no processo de letramento social do aluno: experiências em escolas do campo e da cidade	Letras - UFPI	Dissertação	Maria Lucinária Lustosa de Araújo (2016)
Eventos de letramento com foco na produção de textos: uma perspectiva etnográfica	Educação - UFPE	Dissertação	Érica Feijó de Souza Lima (2017)
As contribuições dos estudos do letramento na compreensão e nas ações dos professores do ciclo de alfabetização	Educação - UNIVILLE	Dissertação	Marcia Nagel Cristofolini (2017)

Saberes-fazer por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas	Educação Contemporânea UFPE - CAA	Dissertação	Maria Geiziane Bezerra de Souza (2018)
Letramento na educação infantil: concepções e práticas docentes em turmas de pré-escola em uma instituição pública municipal de Fortaleza	Educação - UFCE	Dissertação	Diana Isis Albuquerque Arraes Freire (2018)
Concepções teóricas e práticas de alfabetização e letramento de alfabetizadoras do município de Nova Mamoré - RO	Educação - UFRO	Dissertação	Fabiano Sales de Aguiar (2018)
Eventos e práticas pedagógicas em mostras pedagógicas escolares: trazendo o texto para a vida?	Educação - UFCG	Dissertação	Ana Gabriella Dias Reis (2019)
Eventos de alfabetização em duas escolas: uma análise comparativa e etnográfica	Educação - UFPE	Tese	Ana Caroline de Almeida (2020)

Fonte: Tenório (2022).

Os 12 trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no Repositório da UFPE foram realizados em diferentes universidades, a saber: quatro estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PINTO, 2015; LIMA, 2017; SOUZA, 2018; ALMEIDA, 2020); uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí - UFPI (ARAÚJO, 2016); uma pesquisa feita no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (BARBOSA, 2014); um estudo realizado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (SILVA, 2014); um trabalho realizado na Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília - UnB (SOUSA, 2015); uma pesquisa feita no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE (CRISTOFOLINI, 2017); um estudo realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFCE (FREIRE, 2018); um trabalho feito no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia - UFRO (AGUIAR, 2018); e uma pesquisa realizada na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (REIS, 2019).

Verificamos que dos 12 trabalhos analisados há uma predominância de trabalhos realizados no Norte e Nordeste do país, bem como nas áreas da educação e letras.

1.1.2 Breve descrição das pesquisas encontradas

No estudo de Barbosa (2014), a autora buscou identificar, numa turma de alfabetização do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, de que forma as práticas de letramento familiar dos alunos incidiam sobre o processo escolar de alfabetização. Para isso, teve como sujeitos da pesquisa a professora da turma, três alfabetizandos – os quais foram escolhidos por sorteio, e as famílias destes alunos. Os resultados da pesquisa evidenciaram que o bom desempenho das crianças aconteceu devido:

À natureza da ação escolar, às convergências entre as práticas de letramento no domínio familiar e as práticas da escola, com predomínio dos letramentos dominantes, e pelo fato, também importante, de os participantes estarem inseridos em domínios familiares de uso da tecnologia e de elevada escolaridade. (BARBOSA, 2014, p. 288).

Silva (2014) investigou as representações de professoras de uma escola pública municipal de Santa Maria (RS) sobre suas concepções de letramento e sobre o modo como o representavam discursivamente na prática da sala de aula. Os resultados obtidos evidenciaram que as docentes tinham uma concepção de letramento voltada para o uso social da leitura e da escrita, mas, na prática, a leitura e a escrita tinham um enfoque voltado para a decodificação, pois, como afirma o autor:

[...] embora buscassem fazer uma contextualização com a realidade, tinham como foco central a decodificação, a interpretação, a expressão de pensamento/opinião e a produção textual. Esses diferentes enfoques, ainda que necessários ao desenvolvimento da aprendizagem, acabaram por revelar conflitos entre a concepção a que se alinhavam e as práticas que propunham para a sua promoção, demonstrando, por um lado, que haviam assumido o conceito, mas não sabiam como colocá-lo em prática em sala de aula; e, por outro lado, que a concepção de letramento assumida oferecia limitações em comparação às práticas que realizavam para transpor a teoria em prática. (SILVA, 2014, p. 128).

Pinto (2015), por sua vez, pesquisou sobre as distintas práticas de alfabetização e suas relações com a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças do primeiro ano do ensino fundamental. O estudo analisou as práticas de duas professoras de escolas públicas municipais, sendo uma do município de Camaragibe - PE e a outra de Olinda - PE. De acordo com as análises, a autora pontua que, nas duas turmas, as crianças apresentaram avanços nos

eixos em que foram avaliados, porém, em uma das turmas, o ensino era mais tradicional; e na outra turma, a professora tinha uma proposta de alfabetização voltada para a perspectiva do letramento, conforme relata:

[...] em relação às práticas, percebemos que, na turma 2, a professora construiu sua prática na perspectiva do alfabetizar – letrando, estimulando a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética com ênfase na leitura de diferentes gêneros textuais e com atividades diversificadas. Já a docente da turma 1 possuía um ensino transmissivo, com pouco uso de textos; desenvolvendo uma prática tradicional. (PINTO, 2015, p. 6).

O estudo de Sousa (2015), embasado na perspectiva histórico-cultural, visou discutir sobre como as práticas de letramento são vividas em uma escola de educação infantil da rede pública do Distrito Federal e como essas práticas podem contribuir para o desenvolvimento das crianças. Segundo a autora:

Os resultados obtidos revelam que, na escola do estudo: o letramento estava presente em todos os seus espaços e em todas as áreas do conhecimento, bem como na prática pedagógica da professora participante. As práticas de letramento não objetivam a alfabetização e sim o desenvolvimento das crianças. Foi possível observar a criação de atividades bem elaboradas, que envolviam as crianças, mesmo a escola não tendo uma estrutura adequada. Os episódios analisados indicaram que a mediação da professora incentivava e desafiava as crianças a elaborarem situações, reflexões e posicionamentos sobre seu cotidiano, possibilitando que o conhecimento espontâneo desse espaço à construção do conhecimento científico, de uma forma geral. (SOUSA, 2015, p. 8).

Araújo (2016) focou na investigação acerca das práticas e dos eventos de letramento de professoras alfabetizadoras utilizados para promover o processo de letramento social dos alunos. Esta pesquisa analisou a prática de duas professoras de escolas públicas municipais de Teresina -PI, sendo uma da zona rural e outra da zona urbana. Como resultados, a autora da pesquisa constatou:

[...] que as alfabetizadoras não alfabetizam desenvolvendo o letramento social de seus alunos, uma vez que suas práticas de letramento estão presas, somente, ao ensino/aprendizagem da mera funcionalidade da língua, ou seja, sendo esta um produto em si mesmo, independente de questões sociais. No entanto, entre as professoras, a da zona rural foi a que mais se aproximou da perspectiva apontada pelos estudos do letramento, visto que a mesma proporcionou à turma o contato com os mais diferenciados gêneros textuais experienciados na cidade e na comunidade. (ARAÚJO, 2016, p. 7).

A pesquisa de Lima (2017) objetivou compreender os eventos de letramento em uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Recife - PE, com foco no ensino de produção de textos. Segundo a autora, os resultados evidenciaram que:

[...] a professora participante criou situações para assegurar momentos de produção de textos aproveitando circunstâncias advindas do cotidiano escolar. Nesses momentos, a professora nos pareceu assegurar algumas condições de produção de texto, imbricadas no processo de escolarização da escrita, afastando o texto produzido na escola daqueles que circulam em outros espaços. (LIMA, 2017, p. 8),

Cristofolini (2017) abordou o letramento na compreensão e nas ações dos professores do Ciclo de Alfabetização de uma rede de ensino ao norte do estado de Santa Catarina, objetivando conhecer os saberes dos professores destas turmas (1º ao 3º ano do ensino fundamental) a respeito do conceito de letramento e se esses saberes se refletem em suas práticas pedagógicas. Os resultados da pesquisa evidenciaram que:

A maioria dos professores domina o conceito de letramento; porém, em alguns momentos, os conceitos de alfabetização e letramento se interpenetram e há ruídos nos conceitos, o que indica que não há clareza quanto ao caráter social que marca o conceito de letramento. A pesquisa ainda aponta que os conhecimentos sobre o fenômeno do letramento são oriundos principalmente das formações continuadas, e que as professoras alfabetizadoras buscam tais formações com diferentes objetivos; porém, já desponta a busca por fundamentação teórica. De maneira sutil ou com ênfase acentuada, o fenômeno do letramento faz-se presente nas salas de aula do município em questão. As discussões referentes ao fenômeno do letramento nas formações iniciais e continuadas são recentes. Entre entender o fenômeno e colocar em ação nas ações didático-pedagógicas, é necessário um tempo considerável. (CRISTOFOLINI, 2017, p. 7).

O estudo de Freire (2018) analisou as concepções de professoras da pré-escola sobre o letramento na educação infantil e sua relação com as práticas desenvolvidas junto às crianças em uma escola pública municipal de Fortaleza - CE. Ao analisar os resultados, a autora afirma que:

A pesquisa revelou que o letramento permeia as práticas docentes na pré-escola e que as crianças são capazes de perceber as funções da escrita. Apesar de avanços na literatura e na lei, as práticas estão oscilantes: ora voltadas para o ensino das letras visando ao início da alfabetização, ora promovem a literatura infantil, a brincadeira e a oralidade. (FREIRE, 2018, p. 7).

Aguiar (2018) buscou identificar as concepções de professoras alfabetizadoras sobre alfabetização e letramento, bem como os pressupostos teóricos que fundamentam suas práticas pedagógicas. Participaram da pesquisa seis professoras da rede municipal de educação de Nova Mamoré - RO. Para o autor, os resultados obtidos:

Indicaram que as professoras compreendem a alfabetização como o processo de apropriação do código escrito, concepção que se relaciona com os ideais de um processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica. Já as ideias sobre o letramento estão próximas ao entendimento do ensino relacionado a uma prática social de uso da leitura e da escrita. Contudo, nas falas das educadoras em questão, não se vê uma conexão entre alfabetização e letramento. É possível perceber que as professoras interpretam a alfabetização como um fim e não como um processo em constante construção, e tratam o letramento como um método didático preestabelecido para o trabalho com textos de circulação social. (AGUIAR, 2018, p. 7).

O trabalho de Reis (2019) consistiu em investigar de que maneira eventos e práticas de letramento são materializados em mostras pedagógicas, buscando identificar as concepções de letramento que embasaram o trabalho docente em estudo, analisando o agir das professoras em atividades escritas relacionadas a gêneros textuais e compreendendo os significados que os alunos atribuíam aos eventos e às práticas de letramento relacionados à mostra pedagógica. Os resultados da pesquisa indicaram que, “apesar da presença de eventos de letramento nas quatro turmas acompanhadas, o agir docente em tais situações era predominantemente instrumental” (REIS, 2019, p. 5) .

Finalmente, Almeida (2020) descreveu e analisou, em seu trabalho, os eventos de alfabetização em duas turmas de segundo ano do ensino fundamental, sendo uma turma no município de Recife - PE e a outra em São João del Rei - MG. As professoras envolvidas na pesquisa participaram do curso de formação em alfabetização oferecido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e os resultados encontrados no estudos apontaram que:

Embora diferentes eventos tenham sido construídos nas duas turmas, a concepção de ensino e aprendizagem, linguagem e alfabetização que os sustentaram foi, predominantemente, a mesma: ensino como depósito de informações nos alunos que, passivos, aprendiam por arquivamento dessas informações; língua como objeto de estudo estático e uniforme, cujos mecanismos estruturais procuraram identificar e descrever a alfabetização como aprendizado mecânico da leitura e da escrita. Não foi observado ruptura com concepções tradicionais do processo, evidenciando limites

nos programas de formação de professores, entre eles o PNAIC. Esse programa não rompe com a concepção de alfabetizar letrando, que, conforme apontado na tese, dicotomiza alfabetização e letramento. (ALMEIDA, 2020, p. 9).

Diante disso, apontaremos a seguir quais as semelhanças e as diferenças encontradas entre nosso estudo e as pesquisas elencadas no estado da arte.

1.2 Aproximações e distanciamentos das pesquisas encontradas com o presente estudo

Nossa pesquisa tem base na perspectiva histórico-cultural e, para essa discussão, nos apoiamos nas ideias de Vigotski (2000) e tivemos, como principal aporte teórico sobre o letramento, os estudos de Street (2014) e Rojo (2009). Nesse sentido, a partir das observações sobre as pesquisas destacadas aqui, podemos elencar alguns pontos que se aproximam do nosso trabalho. Nas leituras realizadas, constatamos que Barbosa (2014), Sousa (2015), Araújo (2016), Cristofolini (2017), Lima (2017), Reis (2019) e Almeida (2020) embasaram seus respectivos trabalhos nos novos estudos do letramento (NEL), indo por uma perspectiva histórico-cultural. Silva (2014), Cristofolini (2017), Freire (2018) e Aguiar (2018) buscaram entender, em seus objetivos, as concepções docentes acerca do letramento.

Já no trabalho de Freire (2018), percebemos uma maior semelhança com nosso estudo, pois a autora analisa as concepções e práticas docentes no contexto da sala de aula. A diferença é que Freire investiga uma turma de educação infantil e seu olhar investigador está voltado apenas para as práticas das professoras que participaram da pesquisa, buscando entender se as concepções e as práticas caminham juntas. Essa percepção da autora se dá através da forma como as docentes concebem letramento, planejam suas aulas e as vivenciam.

Os trabalhos de Barbosa (2014), Pinto (2015), Araújo (2016), Cristofolini (2017), Aguiar (2018), Souza (2018) e Almeida (2020) tiveram como ambiente de pesquisa turmas de alfabetização. Em linhas gerais, esses trabalhos identificaram se as práticas docentes correspondiam aos discursos das professoras acerca da alfabetização e do letramento.

A formação continuada em serviço também é outro ponto de semelhança entre as pesquisas de Cristofolini (2017), Almeida (2020) e a nossa. Apesar de a primeira autora não aprofundar acerca das formações oferecidas pelo PNAIC, ela afirma que os conceitos que as

docentes têm acerca da alfabetização e do letramento estão embasadas nas formações em que as professoras participam. Já Almeida (2020), que investigou um pouco mais a relação das formações do PNAIC com as práticas docentes de alfabetização e letramento, aponta que essas formações não tiveram impacto no fazer docente, pois as professoras participantes de sua pesquisa tinham metodologias tradicionais de ensino. Diz ainda que “não foi observado ruptura com concepções tradicionais do processo, evidenciando limites nos programas de formação de professores, entre eles o PNAIC” (ALMEIDA, 2020, p. 9).

A nossa pesquisa se diferencia das citadas acima no sentido de que buscamos analisar de que forma as professoras dos anos iniciais utilizam, em sala de aula, o letramento que os alunos trazem das práticas sociais e dos contextos culturais dos quais participam, como a família, a vizinhança, a religião, entre outros. O letramento não escolar, que é tão importante para o processo da leitura e da escrita, proporciona às crianças uma aprendizagem que está relacionada com o seu dia a dia.

Diante das pesquisas encontradas, percebemos que ainda há muito o que aprofundar com relação às práticas de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, o que torna nossa pesquisa ainda mais relevante ao discutir as concepções e práticas de letramento das professoras alfabetizadoras de quatro turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que contribui com a produção do conhecimento educacional no tocante ao fenômeno em relevo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O letramento é um fenômeno amplo, que envolve questões culturais e sociais, favorecendo o processo de alfabetização, entre outros. E a linguagem, por sua vez, é algo que está sempre presente quando falamos de letramento, pois constitui as ações humanas, cuja base comunicacional são as atividades de linguagem verbal e não verbal. Em um contexto alfabetizador, não dá para falar do fenômeno letramento sem que este esteja relacionado à linguagem, pois a base desse contexto está alicerçada nos eixos da língua que, segundo está posto nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), se constituem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística (BRASIL, 2012).

Por isso, este capítulo se divide nos seguintes tópicos: “A linguagem na perspectiva histórico cultural”; “Alfabetização”; “Formação do professor alfabetizador e o PNAIC”; “Letramento sob a ótica de Street (2014)” e é finalizado com as contribuições de Rojo (2009) sobre as práticas sociais de leitura e escrita.

2.1 A linguagem na perspectiva histórico-cultural

A linguagem discutida aqui tem enfoque na perspectiva histórico-cultural, fundamentada dialeticamente enquanto posicionamento epistemológico, pois, ao mesmo tempo em que o sujeito é modificado pelo contexto histórico-cultural no qual está inserido, ele também modifica esse contexto, ou seja, é uma relação interacional entre o sujeito e o contexto histórico-cultural. Nessa direção, sobre o desenvolvimento da linguagem da criança, Vigotski (2000, p. 396) afirma que existe “um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e um estágio pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento”. Segundo o autor, o fato de o pensamento e da palavra não compactuarem uma relação primária não significa que não possam vir a estar interligados.

Nesse sentido, conforme a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, a linguagem e o pensamento não caminham juntos, mas se cruzam em diversos momentos de sua trajetória: antes da linguagem oral, há um pensamento não verbal que, a partir das relações com a cultura, vai se desenvolvendo e se transformando em um pensamento mais elaborado, capaz de ser presentificado na fala.

Nesse sentido, a escola é um lugar privilegiado por proporcionar às crianças experiências histórico-culturais onde é possível desenvolver a linguagem egocêntrica, transformando-a numa linguagem com significado, já que a socialização se intensifica. Quando a criança expande a comunicação com outros sujeitos e expõe seu pensamento através da linguagem verbal, ainda que de forma egocêntrica, ela está num processo de interação social constante, a partir do contexto histórico-cultural de que participa. Com isso, desenvolve sua oralidade de forma significativa. Ambos os processos – pensamento e linguagem – têm sua formação no contexto da história e da cultura do sujeito.

Vigotski (2000) defende que a linguagem egocêntrica, à medida que se desenvolve, transforma-se em linguagem interior. Essa linguagem interior é uma forma organizada do pensamento ou regulação do pensamento sem a presença de um interlocutor. Para o autor, o pensamento e a linguagem se unem através do significado das palavras. Nesse sentido, não existe palavra sem significado, ou seja, é o significado que faz a palavra existir. Ademais, o significado das palavras se amplia e, quando há essa compreensão, reconhece-se que “o significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática” (VIGOTSKI, 2000, p. 408).

Essas alterações do pensamento e da linguagem acontecem continuamente para que o desenvolvimento desses dois processos psicológicos superiores se amplie simultaneamente. A todo tempo, a linguagem modifica e é modificada pelo pensamento. Essas modificações acontecem porque o sujeito é um ser histórico e cultural, que internaliza os conhecimentos produzidos na cultura à qual pertence. Desse modo, a pessoa interage e cria um novo olhar, um novo conceito, uma nova comunicação, um novo significado de ser e estar no mundo em função da interação verbal com os demais interlocutores de uma dada língua.

A relação que existe entre o pensamento e a linguagem é um processo dinâmico e contínuo. Quando a criança intensifica a comunicação verbal com seus pares, ela cria, no psiquismo, a história que quer contar antes de verbalizar. O pensamento tem um papel de contribuir para a verbalização das ideias elaboradas pelo falante na relação que estabelece com outros falantes nas práticas culturais que vivenciam. Segundo Vigotski (2000, p. 412), “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”.

Pensamento e linguagem interferem e modificam-se entre si. Para Vigotski, a criança é capaz de formular seu pensamento e compreender o pensamento dos outros quando consegue distinguir a referência e o significado, pois:

Inicialmente, a criança não diferencia o significado verbal e o objeto, o significado e a forma sonora da palavra. No processo de desenvolvimento, essa diferenciação ocorre na medida em que se desenvolve a generalização, e no final do desenvolvimento, quando já encontramos conceitos verdadeiros, surgem aquelas relações complexas entre os planos decompostos da linguagem. (VIGOSTKI, 2000, p. 421).

Para que a criança consiga verbalizar seu pensamento de forma compreensível, ela precisa construir um discurso interior. Desse modo, concordamos com Vigotski (2000) quando ele afirma que o processo de linguagem verbal tem uma forma particular que envolve questões psicológicas e que possui uma relação complexa com as demais modalidades de linguagem.

A fala egocêntrica se relaciona tanto com o discurso interior, como com o discurso exterior, apresentando a função do primeiro (fala interior) e a forma do segundo (fala exterior). Ainda sobre a fala egocêntrica da criança, percebe-se que é um processo que antecede o discurso interior, uma vez que “a linguagem egocêntrica da criança é uma das manifestações da transição das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas, isto é, das formas de atividade social coletiva da criança para as funções individuais” (VIGOSTKI, 2000, p. 421). As crianças gostam de exteriorizar sua fala egocêntrica, pois é um discurso consigo mesma, e só ela entende aquela conversação. Com o passar do tempo, essa fase egocêntrica se desenvolve e a criança começa a interiorizar seu discurso, tomando consciência e refletindo sobre o processo conversacional contínuo em que habita o seu psiquismo.

As palavras começam a ganhar significado e sentido, e o indivíduo passa a fazer uso da linguagem, agora inteligível, para interagir e comunicar-se. Existe uma construção da linguagem verbal humana que ganha sentido e significado de acordo com o contexto histórico-cultural no qual a pessoa está inserida. Vigotski ressalta que o sentido da palavra muda de acordo com os contextos vivenciados, e podemos afirmar que embora o significado seja mais estável, também pode se modificar de acordo com as mudanças que vão acontecendo na sociedade. O significado é uma convenção social, é a palavra dicionarizada; e

o sentido é uma elaboração subjetiva, construída a partir das interações verbais que o sujeito estabelece nas práticas culturais.

Vimos até aqui que a linguagem e o pensamento se cruzam num primeiro momento, quando as crianças ainda são pequenas, mas que a relação da linguagem com o pensamento de fato só acontece através do significado das palavras, pois:

[...] a relação entre pensamento e palavra é um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra. Palavra desprovida de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta... A palavra não esteve no princípio. No princípio, esteve a ação. A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação. (VIGOTSKI, 2000, p. 484-485).

E essa palavra, que se desenvolve socialmente, que tem sentido e significado e que faz parte de uma linguagem na perspectiva histórico-cultural, nos direciona a refletir sobre o letramento das crianças antes mesmo de elas chegarem à escola, como, por exemplo: o que essas crianças trazem de contribuição para o contexto escolar, expressa nas práticas de linguagem vivenciadas em sala de aula; e como os/as professores/as alfabetizadores/as podem aproveitar esse conhecimento histórico e cultural das crianças para que a alfabetização aconteça de maneira significativa?

2.2 Alfabetização

Quando se fala em alfabetização, imediatamente nosso pensamento é remetido ao ambiente escolar. Isso acontece porque a escola tem sido vista como a principal agência de alfabetização, como pontua Smolka (2012), na qual o SEA precisa ser dominado e seu funcionamento compreendido. Apesar de a alfabetização em si não ser o foco deste estudo, observamos a necessidade de sinteticamente apontar concepções de alguns autores acerca do que seria o processo da alfabetização.

Rojo (2009, p. 10) entende a alfabetização como “a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado”. E assim como Smolka (2012), Rojo afirma que, “embora algumas pessoas se

alfabetizem fora da escola, a escola é a principal agência alfabetizadora e a alfabetização é uma típica prática de letramento escolar” (ROJO, 2009, p. 10).

Ao falar sobre a escola ser “a mais importante agência de letramento”, Kleiman (2012) afirma que a escola preocupa-se:

Com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 2012, p. 20).

Então a alfabetização, para Kleiman (2012), é concebida como uma das práticas de letramento e é a única prática com a qual a escola tem se preocupado em apresentar/desenvolver com relação ao letramento para as crianças que estão iniciando o processo da alfabetização.

Já para Soares (2022, p. 27), a alfabetização é vista como o “processo de apropriação da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas necessárias para a prática da leitura e da escrita”. Essas técnicas, segundo a autora, seriam os procedimentos e as habilidades necessárias para que o processo da alfabetização aconteça.

A alfabetização, como um processo discursivo, tem sido defendida por Ana Smolka (2012, p. 13) como a “imersão dos sujeitos no mundo da escrita, das práticas de leitura e escrita em uso e em transformação, incluindo as práticas midiáticas e a informatização”. Diante disso, a autora percebe a necessidade de observar a participação das crianças na cultura que os rodeia, levando em consideração a importância que a interação social tem ao inserir os aprendizes em diversos modos de apropriação da forma escrita da linguagem pelas crianças. Dessa forma, faz-se necessário também compreender como se passam as relações de ensino dentro das escolas.

A visão de Smolka aproxima muito a alfabetização do letramento, pois, em ambos os casos, a leitura e a escrita estão voltadas para a cultura em que a criança está inserida, considerando a sua realidade. No entanto, a autora entende que o letramento é algo mais amplo que a alfabetização, pois envolve diversas práticas sociais e abrange “vários usos da forma escrita de linguagem, incluindo também outros sistemas de signos gráficos” (SMOLKA, 2012, p. 12). O processo de apreensão da linguagem escrita, na visão de Smolka

(2012), deve acontecer através da interação professor/aluno de forma que a construção do conhecimento aconteça de forma prazerosa. A alfabetização, nessa perspectiva, foge do “alfabetizar para ensinar a ler e escrever” (SMOLKA, 2012 p. 49), uma vez que “não se trata apenas de ensinar a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades”. (SMOLKA, 2012, p. 60).

Nesse cenário, a alfabetização deixa de ser mecânica, desconexa da realidade, pois leva em consideração a forma como a criança aprende, respeitando as singularidades e se aproximando das práticas sociais de leitura e escrita, a saber, os letramentos sociais.

2.3 Formação do/a professor/a alfabetizador/a e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

A formação inicial dos/as professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental compreende um curso de magistério que, atualmente, tem sido chamado de normal médio, curso profissionalizante realizado na última etapa da educação básica. Já no ensino superior, a formação inicial do professor para este segmento do ensino fundamental ocorre na licenciatura em Pedagogia.

Nesses cursos, os futuros docentes têm uma visão geral de como surgiu a educação no país até como se encontra nos dias atuais; também, de forma geral, são apresentadas aos/às futuros/as educadores/as as concepções de alfabetização, metodologias de ensino dos componentes curriculares, correntes teóricas da educação, entre outros assuntos relevantes para a formação inicial do/a professor/a.

Diante disso, Tardif (2008) critica que os cursos de formação de professores foquem em conteúdos disciplinares e teóricos, os quais são, por vezes, desconexos da prática da sala de aula. O autor reflete ainda que, “se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos” (TARDIF, 2008, p. 241). Porém o que se percebe é que os/as “professores/as de profissão”, como fala Tardif (2008), iniciam sua carreira pedagógica com muitas dúvidas.

Sobre carreira pedagógica, Huberman (2000) a denomina como “a carreira daqueles que, ao longo de suas vidas, viveram situações de sala de aula, apresentando-se, antes de mais, como professores” (HUBERMAN, 2000, p. 38). Dessa forma, os novos profissionais que iniciam uma carreira pedagógica vão lidando com as situações conflituosas e as resolvem na hora em que vão aparecendo. Como essas experiências vão fazer parte do saber docente ao longo da sua carreira se os cursos de formação inicial explorassem mais esses conhecimentos específicos da profissão professor, os resultados nas turmas de alfabetização, por exemplo, seriam mais eficientes.

Vale ressaltar que o saber do professor não se resume à sua formação inicial, faz parte também da sua identidade enquanto pessoa. Nóvoa (2000, p. 17) enfatiza que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”, ou seja, é na prática em sala de aula que o/a professor/a se reconhece na profissão, interagindo com os alunos, mediando as situações de conflito e desenvolvendo seu saber fazer pedagógico.

Concordamos com Tardif (2008) quando diz que o saber do/a professor/a é um saber social, isso porque envolve pessoas que, embora possam variar nos diferentes graus de ensino, possuem uma formação em comum. É social também porque o/a professor/a não define sozinho/a o que vai ensinar, existe toda uma construção discutida socialmente nos grupos institucionais sobre os programas, as leis, as diretrizes para aquele saber que será ensinado. E, por fim, Tardif (2008) diz ainda que o saber do/a professor/a é social porque “trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los” (TARDIF, 2008, p. 12-13). O autor fala também que o saber do/a professor/a é “plural, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2008, p. 18).

Apesar de não se resumir à sua formação inicial, o saber do/a professor/a é importante porque ele realmente aprende a profissão quando começa a atuar. Após assumir sala de aula é que os/as novos/as educadores/as passam a aprender, na prática, como se dá o processo de ensino/aprendizagem, e é aí que começam a aparecer os saberes experienciais (TARDIF, 2008). Nesse momento, são apresentados aos professores das redes públicas de ensino os chamados cursos de formação continuada em serviço. Esses cursos têm o objetivo de auxiliar

os professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas que ajudem as crianças na construção do conhecimento.

Nesse cenário, apresenta-se aqui o Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC), que foi um programa nacional de formação docente ofertado pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2013 e 2018, voltado para orientar os professores com relação ao processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, visando diminuir as taxas de analfabetismo no país (BRASIL, 2015).

Esse Programa foi o último, em nível nacional, que tinha uma proposta de aprofundar os conhecimentos dos/professores acerca da alfabetização e do letramento. Após o PNAIC, surgiram outros programas e projetos voltados para políticas de alfabetização, mas que não tiveram a mesma abrangência que este. Nesse sentido, a formação continuada em serviço do/a professor/a alfabetizador/a tem dependido das formações locais oferecidas pelos municípios, de acordo com cada realidade das cidades brasileiras, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

O MEC tem ofertado cursos online com temáticas voltadas para a alfabetização e tem alguns programas nas escolas, como o Programa Tempo de Aprender, que é um curso de formação continuada para professores alfabetizadores disponível na página do MEC (<http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>); e o Conta *pra* mim, que são orientações para professores, familiares e responsáveis sobre como inserir a leitura no ambiente familiar, mas ainda é pouco o investimento nas formações iniciais e continuadas dos/as professores/as alfabetizadores/as.

2.4 Letramento sob a ótica de Brian V. Street

Ao falar sobre letramento, tomamos por base o letramento proposto por Street (2014), que o considera como práticas sociais de leitura e escrita. Esse fato aproxima Street de Vigotski, pois ambos partem do contexto social e cultural. Segundo Street (2014, p. 154), “todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação”. É através do processo de trocas comunicativas, na interação social, na vivência que o letramento encontra oportunidade para se desenvolver,

pois não dá para negar toda a bagagem histórica e cultural que a criança traz consigo ao chegar à escola. Por essa razão, o diálogo entre o conhecimento de mundo das crianças e o conhecimento escolarizado é fundamental para que se instaurem práticas pedagógicas significativas no processo de alfabetização.

Sobre os tipos de letramento, Street enfatiza o autônomo e o ideológico. O primeiro estaria ligado às habilidades individuais do sujeito, já o segundo refere-se às práticas sociais de leitura e escrita no geral. Neste trabalho, utilizamos a perspectiva ideológica do letramento. Para esse autor, “o letramento não precisa ser associado com escolarização ou com a pedagogia” (STREET, 2014, p. 127), pois as crianças já chegam à escola com algum tipo de prática social de letramento, já que a vida em sociedade e as práticas culturais estão presentes no seu cotidiano e nas suas atitudes. Esses letramentos não escolares necessitam ser trabalhados, escutados e discutidos em sala de aula para a própria interpretação do sujeito, diante de suas colocações acerca de diferentes assuntos.

Em uma pesquisa realizada por Street (2014), foram observadas crianças no contexto da sala de aula e no contexto familiar, e ele percebeu uma pedagogização do letramento. Na escola, a autoridade da professora era usada para orientar e garantir que as atividades fossem realizadas daquela forma, para que tudo saísse como ela havia planejado. Em casa, os pais assumiam o papel de professor e até um simples brinquedo era visto sob o enfoque pedagógico. Com isso, o olhar da criança e as reflexões acerca do que pensava sobre os mais variados assuntos não eram levados em consideração, porque o letramento estava o tempo todo sendo escolarizado.

Outro fato importante que Street destaca é a questão sobre as práticas e os eventos de letramento. Para entender a diferença entre um fenômeno e outro, Street (2014) vai dizer que uma palestra seria um evento de letramento, já as práticas seriam os “usos e significados culturais da leitura e da escrita” (p. 147).

Sobre os eventos e práticas de letramento, Macedo (2020, p.4) vem afirmar que:

O que as pessoas fazem com a leitura e a escrita na vida cotidiana baseia-se em padrões de uso historicamente criados e recriados pelos sujeitos e instituições. Portanto, os eventos de letramento não são construídos de forma aleatória, vinculam-se a diferentes práticas já estabelecidas socialmente, o que não significa que sejam imutáveis.

A autora, na mesma sequência, continua sua fala dizendo que as escolas atuais, apesar de terem alguma semelhança com as escolas do século XX, não são as mesmas, logo as práticas mudam, porque a formação dos professores não é a mesma, o currículo não é o mesmo. Então as crianças das escolas contemporâneas estão inseridas em uma sociedade letrada, repleta de eventos de letramento situados histórica e culturalmente, logo não dá para guardar numa caixinha os seus saberes toda vez em que chegar à escola, porque a escola seria lugar de pensar diferente do que se pensa em sua comunidade.

Eis aí uma grande oportunidade de lançar mão do conhecimento do aluno para promover um processo de alfabetizador crítico, para aproximar a realidade do aluno do contexto escolar, sem tentar escolarizar o seu letramento, pois, quando existe a escolarização do letramento, percebe-se que se incorre em práticas artificiais e descontextualizadas de ensino, que podem contribuir para uma aprendizagem mecânica, destituída de sentido e significado para o estudante em processo de alfabetização. Nesse sentido, o letramento como prática social amplia a capacidade do indivíduo de se perceber no mundo, ser sujeito histórica e culturalmente capaz de observar a realidade que o cerca e agir de forma crítica, levantando questionamentos visando à melhoria do seu meio.

Ao falar de letramento numa perspectiva política, Street (2014) observa os relatórios que apresentam dados quantitativos, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e recorre a autores que discutem esse programa, incluindo os que questionam os resultados do PISA no Brasil, pois uma pequena amostra participante do teste não responde pela totalidade da população estudantil que não tem acesso a ele, nem tão pouco o realiza. Isso põe em dúvida a autenticidade dos resultados.

Após a análise dos relatórios do PISA de 2012, Street (2014) traz uma reflexão sobre o letramento como prática social que se coaduna com o proposto no nosso estudo e que é válido expor aqui. Segundo ele:

Os professores poderiam, com proveito, partir do conhecimento e das práticas letradas que as crianças trazem consigo de casa. Uma vez que isso variará com o contexto cultural, a escola precisa ser capaz de reconhecer essas diferenças e se ajustar a elas. A implicação disso para a política pedagógica é que são as escolas que precisam se ajustar. Se assim fizerem e forem capazes de partir do letramento familiar, em vez de negá-lo ou depreciá-lo, isso então as levará a melhorar o desempenho na escola e na sociedade em geral. (STREET, 2014, p. 203).

Faz parte desse desempenho o processo de alfabetização. Quando a vivência, a realidade da criança é levada em conta no espaço da sala de aula, a aprendizagem se torna prazerosa porque parte de um processo que é real, e a criança é inserida numa prática letrada considerando seus conhecimentos, suas práticas, sua vida em sociedade. Isso favorece seu desenvolvimento como sujeito histórico-cultural na construção de novos saberes.

2.5 Contribuições de Roxane Rojo sobre as práticas sociais de leitura e escrita

Assim como Street (2014), Rojo (2009) também fez um levantamento dos dados sobre as capacidades de leitura, escrita e letramentos escolares através de programas como o PISA, só que a autora focou seu olhar nos resultados do Brasil. Além do PISA, Rojo analisou os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e constatou que a capacidade de leitura crítica e interpretação dos textos tem ficado num patamar bem abaixo do esperado. Segundo ela, os brasileiros tiveram os piores resultados na capacidade de leitura no Relatório PISA 2000, que avaliou jovens de 15 anos em 32 países. A última avaliação do PISA aconteceu em 2018, e os resultados, apesar de terem melhorado, ainda estão abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), conforme está exposto no relatório publicado na própria página da organização, no qual se afirma que:

No PISA 2018, os alunos no Brasil pontuaram abaixo da média da OCDE em leitura, matemática e ciência... Cerca de 2% dos alunos no Brasil foram os melhores em leitura, o que significa que alcançaram o Nível 5 ou 6 no teste de leitura PISA (média OCDE: 9%). Nestes níveis, os alunos podem compreender textos longos, lidar com conceitos que são abstratos ou contraintuitivos e estabelecer distinções entre fato e opinião, com base em pistas implícitas relativas ao conteúdo ou fonte da informação. (OCDE, 2018, tradução nossa).

Esses dados deixam claro que a maioria dos estudantes brasileiros ainda não alcançou uma compreensão coerente dos textos lidos, pois não basta saber ler, faz-se necessário entender o que se está lendo, isto é letramento.

Com a extinção da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e da Prova Brasil em 2018, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que antes avaliava alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, passou a avaliar os alunos do 2º e 9º

anos do ensino fundamental. Os resultados obtidos por esse sistema, em 2019, mostraram que a inferência de informações em textos longos pelos alunos do 2º ano do ensino fundamental encontra-se abaixo da média da avaliação, por isso é tão importante possibilitar momentos de práticas e eventos de letramento desde as séries iniciais, levando em consideração os letramentos que as crianças trazem de casa.

A realidade assustadora dos resultados abaixo da média nas avaliações que testam a capacidade de compreensão leitora das crianças, adolescentes e jovens brasileiros nos faz questionar de que forma se pode contribuir para melhorar essa capacidade de leitura crítica dos alunos.

Diante dos resultados desanimadores, principalmente das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nas quais os jovens até obtinham bons resultados quando o assunto era relacionado a normas e padrões linguísticos, mas tinham resultados abaixo do considerado satisfatório com relação à interpretação de informações, nos questionamos como está a inserção dos jovens nos caminhos da leitura e da escrita. Nesse sentido, as perguntas que Rojo traz são bem pertinentes ao questionar: “A que práticas de leitura e propostas de letramento os jovens estiveram submetidos por cerca de 10 anos? Que fazer para constituir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista?” (2009, p. 35-36).

Essa reflexão nos faz pensar que estamos no caminho certo quando defendemos que o letramento deve ser trabalhado lá atrás, desde as séries iniciais, não escolarizando o letramento, mas ampliando os conhecimentos dos alunos a partir do que eles já sabem sobre os mais variados temas, com um trabalho pedagógico que articule os saberes culturais mais amplos dos alunos aos saberes escolares atinentes ao processo de alfabetização, sobretudo na apropriação da leitura e da escrita. Ao falar de leitura, Rojo (2009) traz uma definição bem pertinente dentro do que estamos elencando aqui na perspectiva de letramento como prática social da leitura e da escrita. Segundo a autora:

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas. (ROJO, 2009, p 77).

Com essa definição de leitura, é possível afirmar que, o quanto antes a leitura for apresentada às crianças, mais chances há de estas crianças se tornarem leitores críticos e reflexivos. O papel do professor como agente de mediação cultural é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura, assim como a parceria da família, pois:

Para escrever com significação e de maneira situada, não basta grafar ou codificar, mas é preciso também: normalizar o texto, usando os aspectos notacionais da escrita; comunicar, adequando o texto à situação de produção; textualizar, organizando as informações e temas do texto de maneira progressiva; e intertextualizar, levando em conta outros textos e discursos sobre os mesmos temas. (ROJO, 2009, p. 90).

As práticas de leitura e escrita num contexto social levam o sujeito a refletir sobre o que vai escrever e como vai escrever de forma coerente e com significado para atingir o leitor e este compreender o que foi escrito. Isso nos remete à relação indissociável entre pensamento e a linguagem, que já discutimos quando trouxemos Vigotski (2000).

O entendimento de que o letramento acontece também fora dos espaços escolares dialoga com a percepção de Rojo ao afirmar que “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira” (ROJO, 2009, p. 98). Assim a escola, como espaço que promove o diálogo, a interação, que trabalha com a heterogeneidade, com diversas culturas, é o espaço ideal para desenvolver práticas e eventos de letramentos sem focar, como diria Street (2014), na pedagogização desse letramento. Rojo enfatiza que:

Trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento. (ROJO, 2009, p. 118).

Trabalhar o letramento na escola numa perspectiva social de leitura e escrita requer analisar o contexto em que os alunos estão inseridos, considerar os conhecimentos que esses alunos possuem e acrescentar algo novo, ou seja, promover eventos e práticas de letramento na sala de aula como discutir a partir de uma leitura que a criança vivencia cotidianamente, fazer um texto coletivo partindo de uma situação vivida na comunidade, confeccionar cartazes para evitar o aumento dos problemas ambientais, produzir textos sobre temas relevantes para

a reflexão/conscientização e dialogar acerca dessas produções de forma a ampliar os conhecimentos da turma acerca de variados assuntos.

Nesse sentido, faz-se necessário considerar o letramento não escolar da criança, abrir espaço para que ela seja protagonista no processo de aprendizagem, coautora do seu desenvolvimento escolar, entendendo que a alfabetização acontece de uma forma mais atraente para a criança quando sua realidade é levada em conta, pois ela é um sujeito histórico e cultural inserida num meio social, com pensamentos e linguagens próprias, que precisa de um processo de mediação pedagógica que favoreça a construção do posicionamento subjetivo crítico, reflexivo e ideológico.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Diante da temática apresentada neste estudo, buscamos seguir um caminho metodológico que permitisse alcançar seu objetivo geral, que foi investigar as concepções e práticas de quatro professoras sobre letramento social e suas relações com a alfabetização nas escolas públicas dos municípios de Camaragibe e Paulista - PE.

Para isso, tivemos como objetivos específicos: i) Conhecer as práticas de letramento por meio de relatos de experiências de professoras dos anos iniciais que atuam em escolas da rede municipal de ensino de Camaragibe e Paulista - PE; e ii) Analisar as concepções de letramento adotadas na prática pedagógica por professoras dos anos iniciais das duas redes de ensino.

3.1 Aspectos éticos da pesquisa

A realização da presente pesquisa obedeceu aos preceitos éticos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 08/11/2021 e, após alterações sugeridas pelo Comitê, obtivemos em definitivo o Parecer Consubstanciado do CEP, sob número 5.184.842, sendo aprovado em 22/12/2021 (ANEXO C).

Por se tratar de uma pesquisa na área de ciências humanas, foi entregue às participantes o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) de coleta de dados virtual, apresentando os riscos e benefícios da pesquisa, bem como a preservação dos dados, evitando seu vazamento (APÊNDICE A).

3.2 Pesquisa qualitativa de estudo de casos múltiplos

A pesquisa em questão é de abordagem qualitativa, numa perspectiva crítica de base histórico-cultural. Foi escolhida a pesquisa qualitativa porque “trabalha com o universo de significados, motivo, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço

mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2014, p. 22).

O estudo descritivo também foi utilizado, por ser primordial a descrição das características dos dados coletados na pesquisa de campo. Segundo Gil (2002, p. 42), uma das características mais significativas da análise descritiva é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. No caso da pesquisa em tela, no tocante à dimensão descritiva da pesquisa, fez-se opção pelo uso de aplicação de formulários do Google Forms.

Ademais, utilizamos o estudo de casos múltiplos, pois tivemos o relato de experiência de quatro professoras dos anos iniciais acerca de suas práticas de letramento social em sala de aula. Nesse sentido, concordamos com Gil (2002) quando afirma que o estudo de casos múltiplos enriquece a pesquisa, mesmo estando ciente de que é mais trabalhoso, ao requerer mais tempo, porém promove maior robustez aos resultados, permitindo ao pesquisador estabelecer análises, a partir dos dados, entre os elementos empíricos encontrados que podem se configurar como similares, complementares e, sobretudo, singulares nos casos estudados.

3.3 Campo de pesquisa e participantes

A pesquisa de campo foi realizada com professoras que atuam nas redes de ensino municipal de Camaragibe e Paulista - PE. Camaragibe é uma cidade que faz parte da Região Metropolitana do Recife em Pernambuco, possui uma área territorial de 51.321km² e uma população total estimada em 159.945 habitantes (IBGE, 2021)². Atualmente, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), a rede municipal de Camaragibe conta 28 escolas, que atendem a educação infantil, nas modalidades creche e pré-escola; o ensino fundamental anos iniciais e anos finais; e a educação de jovens, adultos e idosos (EJAI). Em toda a rede municipal, há 9.640 estudantes matriculados (INEP, 2022). Destes, 2.560 são estudantes da educação infantil, entre creche e pré-escola; 6.525 são alunos do ensino fundamental anos iniciais; 269 são estudantes do ensino fundamental anos finais; e 286 são alunos da modalidade EJAI. Pelos dados, percebe-

² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

se que a maioria dos estudantes da rede municipal de Camaragibe está matriculada no ensino fundamental anos iniciais (INEP, 2022).

A outra cidade que foi nosso campo de pesquisa, Paulista-PE, tem uma área territorial de 96.932km² e sua população estimada conta com um total de 336.919 habitantes (IBGE, 2021). Em Paulista, segundo dados do INEP (2022), há 58 escolas municipais, que atendem a 29.348 estudantes. Destes, 3.087 são estudantes da modalidade educação infantil; 9.922 são alunos do ensino fundamental anos iniciais; 5.329 estudam no ensino fundamental anos finais; e 1.370 são alunos do EJA (INEP, 2022). Assim como no município de Camaragibe, em Paulista, também há um maior número de alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em 2019, os dois municípios campos de nossa pesquisa obtiveram a nota de 5,1 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o ensino fundamental anos iniciais. E foi após este cenário que nossa coleta de dados iniciou.

Dois fatores foram considerados na escolha desses municípios como campo de pesquisa. O primeiro deles se deu pelo fato de que, em ambos, as professoras tiveram a influência do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em sua formação. No entanto, como condição para participar da pesquisa, foi necessário que a professora fosse vinculada a uma das redes de ensino para que a formação do PNAIC não tivesse sido realizada em outra rede municipal de educação. Além disso, a pesquisadora trabalhava nessas redes de ensino no momento da construção do projeto de pesquisa, configurando-se a escolha como um gesto de reconhecimento ao apoio institucional à formação continuada do professor no sentido de refletir teórica e metodologicamente acerca do impacto provocado no trabalho pedagógico das professoras alfabetizadoras.

Este estudo contou com a participação de quatro professoras, sendo duas da rede municipal de Camaragibe e duas da rede municipal de Paulista, em Pernambuco. Os dados relacionados à formação e à atuação profissional das participantes estão dispostos na sessão destinada aos resultados e à discussão.

3.4 A construção de dados

A coleta dos dados se deu de forma virtual, através de um formulário de perguntas e uma entrevista. Com relação ao formulário, foi solicitado às professoras que respondessem a um questionário do Google Forms, composto por 16 questões (APÊNDICE A), colocando os dados pessoais, a formação, os dados profissionais e o relato de uma experiência em que fosse possível identificar as práticas de letramento, considerando o letramento social dos alunos.

Posteriormente, realizamos uma entrevista individual com cada professora, obedecendo a um horário agendado de acordo com a disponibilidade de cada uma, através da plataforma Zoom (APÊNDICE B) para conversar sobre quatro temáticas, que foram: concepção de letramento; a forma como utilizavam o letramento não escolar dos alunos em sala de aula; a associação desse letramento com o processo de alfabetização; e as práticas de letramento relatadas no formulário, buscando compreender com mais detalhes.

A coleta realizada através do formulário do Google Forms aconteceu no mês de fevereiro de 2022; já a entrevista pela plataforma Zoom ocorreu nos meses de março e abril de 2022, de acordo com a data disponível das professoras.

De posse dos dados dos questionários, realizamos uma leitura do material e separamos, em um quadro, as temáticas existentes para, em seguida, fazer o procedimento de análise. Na entrevista, utilizamos o gravador da plataforma Zoom, com consentimento das professoras, depois fizemos uma transcrição do material gravado para o material escrito, buscando viabilizar o processo de análise.

3.5 Proposta de análise

Utilizamos dois métodos de análise nesta pesquisa: um foi a análise temática (AT), para interpretar os dados coletados no formulário; e o outro foi a análise dialógica do discurso, para analisar os dados produzidos através da entrevista.

A análise temática, segundo Minayo (2014, p. 316), “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação”. Esse tipo de análise, segundo a autora, é dividido em três etapas, a saber: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A pré-análise, de acordo com Minayo (2014, p. 316), “consiste na escolha dos

documentos a serem analisados” e acontece através da imersão na leitura do material, que Minayo (2014) aponta como *leitura flutuante*; em seguida, é realizado o que a autora destaca como sendo *constituição do corpus*, momento em que as normas da pesquisa qualitativa se fazem presentes, as quais Minayo (2014) aponta como:

Exaustividade: que o material contemple todos os aspectos levantados no roteiro; *representatividade*: que ele contenha as características essenciais do universo pretendido; *homogeneidade*: que obedeça a critérios precisos de escolha quanto aos temas tratados, às técnicas empregadas e aos atributos dos interlocutores; *pertinência*: que os documentos analisados sejam adequados para dar respostas aos objetivos do trabalho. (MINAYO, 2014, p. 316-317).

Após esse processo de constituição do *corpus*, ainda na etapa da pré-análise, Minayo (2014) fala da reformulação e formulação de hipóteses e objetivos. É nesta fase que a leitura se torna mais exaustiva porque o/a pesquisador/a analisa se os objetivos da pesquisa estão sendo contemplados, se as hipóteses iniciais continuam sendo as mesmas, ou se precisam ser corrigidas ou reformuladas. Nesse momento também, segundo a autora, já se pode definir a palavra ou frase chave que vai nortear a análise.

Finalizando a pré-análise, é hora de partir para a segunda etapa da AT, que é a exploração do material. Aqui os temas são determinados para que se consiga explorar o material da análise dentro de cada temática abordada.

A última fase da análise temática, segundo Minayo (2014), consiste no tratamento dos resultados obtidos e na interpretação. Esse é o momento em que o/a pesquisador/a, de posse das informações coletadas na pesquisa, faz suas interpretações a partir da leitura do material e pode sugerir novos estudos para aprofundar os temas discutidos em seu trabalho.

A análise dialógica do discurso (ADD) tem sua base bakhtiniana, na qual os discursos podem aparecer de uma forma primária (simples) ou secundária (complexos) (BAKHTIN, 2011). Os gêneros dos discursos primários estão relacionados com a linguagem utilizada no cotidiano dos sujeitos históricos, já os gêneros dos discursos secundários estão voltados para a escrita científica, para um romance, uma peça teatral, entre outros. Na ADD, os enunciados ganham destaque, pois há uma ligação entre um enunciado e outro, entre um discurso do momento e algo que foi discutido em uma situação anterior. Esse diálogo que acontece entre as falas dos interlocutores em diferentes momentos dos discursos amplia o olhar para a continuação de uma linguagem que não se finda em um único momento.

Ao falar sobre interação verbal, Volochínov (2013, p. 157) aponta que a língua não é algo estático, “ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social”. É na relação entre os sujeitos, na comunicação verbal, que as enunciações vão tomando suas características de acordo com as realidades apresentadas. É dialogando que a linguagem vai tomando forma. De acordo com Brait (2005), analisar dialogicamente os discursos parte do pressuposto de que existe relação “entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável” (BRAIT, 2005, p. 10). Ou seja, faz-se necessário olhar para as práticas discursivas com comprometimento numa relação dialógica por parte do enunciador analista e do enunciador participante da pesquisa, pois cada enunciação tem algo de concreto que precisa ser analisado de forma responsável.

Nesse sentido, escolhemos analisar dialogicamente o discurso oral das professoras que integram esta pesquisa, através do instrumento de entrevista online, por entender que esse recurso vai ajudar a compreender melhor o discurso anterior das participantes, registrado no formulário, bem como proporcionar uma interação entre as enunciações produzidas nas quatro entrevistas. A entrevista se deu a partir de enunciados em que a pesquisadora fazia a pergunta e, em seguida, a professora entrevistada respondia oralmente à arguição da pesquisadora, conforme pode ser observado nos resultados e discussões.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como informado no capítulo anterior, referente à metodologia da pesquisa, optamos por duas perspectivas de análise dos dados. Em primeiro plano, utilizamos os recursos e as orientações propostas pela análise temática (AT) em relação ao tratamento das respostas e do relato de experiência, contidos no formulário do Google Forms. Em segundo plano, lançamos mão das orientações teórico-metodológicas da análise dialógica do discurso (ADD) no material gerado pelas entrevistas realizadas. Desse modo, passaremos à exposição e à interpretação dos dados a partir das ferramentas analíticas supracitadas.

4.1 Análise temática dos dados gerados no formulário do Google Forms

Na primeira parte dos resultados e discussões desta pesquisa, realizamos a análise temática proposta por Minayo (2014) a partir dos dados do formulário do Google Forms, em que obtivemos 3 blocos temáticos (1, 2, 3), denominados: 1 - Dados pessoais; 2 - Formação inicial e continuada em serviço; e 3 - Relato de experiência pedagógica sobre a prática do letramento na sala de aula.

4.1.1 Dados pessoais

Este bloco temático apresenta o nome fictício das participantes, para que seja mantida a identidade delas em sigilo, cumprindo as orientações éticas da pesquisa, recomendadas na Res. 466/2012 pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP); a idade; a rede municipal de ensino em que trabalham; o tempo de experiência em que atuam no magistério; e o tempo de experiência como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 2 - Perfil das professoras colaboradoras com a pesquisa

NOME	IDADE	REDE MUNICIPAL DE ENSINO	TEMPO NO MAGISTÉRIO	TEMPO COMO PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS
------	-------	--------------------------	---------------------	---

Joana	39	Paulista – PE	21 anos	21 anos
Antônia	44	Paulista – PE	24 anos	15 anos
Márcia	46	Camaragibe – PE	23 anos	16 anos
Cláudia	34	Camaragibe – PE	10 anos	7 anos

Fonte: Autora (2022).

Os nomes das participantes são fictícios a fim de preservar o sigilo relacionado à identidade civil, e, com isso, promover o cuidado ético das voluntárias envolvidas com o estudo. As demais informações foram fornecidas pelas participantes nos itens de números 2, 9, 10 e 12, configurando-se como dados reais, e serviram de norte para entendermos o percurso pedagógico de cada uma delas.

As idades das professoras variam, porém um dado comum é que iniciaram a docência na segunda década de suas vidas. Com relação ao tempo de atuação nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, percebemos que apenas uma participante, que é a professora Joana, atua como professora alfabetizadora desde que começou sua carreira no magistério.

A carreira abordada aqui tem o sentido de percurso docente dentro das organizações escolares (HUBERMAN, 2000). O tempo de experiência na carreira das professoras em turmas de alfabetização se reflete em suas práticas docentes, é o que Tardif (2008) vai chamar de saberes experienciais. São saberes construídos no dia a dia de sala de aula e que dão segurança para o/a professor/a desenvolver seu trabalho. É na organização de um planejamento, na rotina diária, na forma como utiliza os conhecimentos pedagógicos que o tempo de experiência se faz presente e mostra o saber-fazer docente. Desenvolver o trabalho com autonomia e segurança faz parte do processo de identidade profissional dos educadores (HUBERMAN, 2000). E aqui é possível perceber que a segurança das professoras para atuarem por um período significativo de tempo em turmas no processo de alfabetização foi adquirida com o tempo, com a experiência.

Por outro lado, Smolka (2012) chama a atenção para a diferença que existe entre a tarefa de ensinar e a relação de ensino. É possível acontecer de que o tempo de experiência em uma turma de alfabetização deixe o/a professor/a acostumado/a com certas práticas no ensino da leitura e da escrita, consideradas práticas ultrapassadas, pois não pensam na criança como protagonista da aprendizagem. Neste caso, o que está presente é a tarefa de ensinar, é a

profissão, é o que o docente religiosamente passa de uma turma para a outra, sem se preocupar se cada criança está evoluindo na aprendizagem ou finge que está aprendendo para deixar a professora feliz (SMOLKA, 2012).

Já a relação de ensino acontece diariamente, através das relações que se vão construindo e que permitem aos docentes enxergar para além do simples ato de decodificar. O ensino, dessa forma, age na produção de sentido e significado (Vigotski, 2000) ao usar o tempo de experiência como alfabetizadora a favor da aprendizagem das crianças, ao desenvolver práticas que desafiem as crianças a refletirem sobre o mundo da leitura e da escrita dentro da realidade de vida da comunidade em que estão inseridas, produzindo sentido naquilo que estão aprendendo.

Aprofundaremos essa discussão no próximo bloco temático, que está relacionado à formação inicial e continuada das professoras participantes desta pesquisa.

4.1.2 Formação inicial e continuada em serviço

A prática pedagógica em sala de aula reflete a forma como os saberes dos/as professores/as foram construídos. Tardif (2008) diz que os saberes docentes são heterogêneos, ou seja, a cultura, os valores, a experiência, a formação da pessoa, entre outros, são elementos constitutivos do saber-fazer na prática educativa. Por entender que as formações iniciais e continuadas em serviço estão presentes no trabalho docente, apresentamos aqui esse tema para análise e discussão, a partir do detalhamento das formações vivenciadas pelas participantes desta pesquisa, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 3 - Formação inicial e continuada das docentes

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	FORMAÇÃO EM SERVIÇO NOS ÚLTIMOS 5 ANOS
Joana	Pedagogia	Doutorado em Educação Matemática	Alfabetização e letramento; Alfabetização Matemática; Ensino Híbrido
Antônia	Pedagogia	Especialização em Gestão da Educação	Formações do PNAIC; Formações do Programa Educar pra Valer; e formações da própria rede

Márcia	Pedagogia	Especialização em Docência do Ensino Superior	Alfabetização e letramento
Cláudia	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	Alfabetização e letramento; Ensino da matemática

Fonte: Tenório (2022).

Todas as participantes possuem formação em Pedagogia, que é o curso que norteia o trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental; todas possuem curso de pós-graduação, sendo que três delas são especialistas em alguma área relacionada à educação e uma é doutora em Educação Matemática. Com exceção de Antônia, as demais participantes de nosso estudo afirmaram ter participado de formações continuadas com a temática de alfabetização e letramento. Porém, quando Antônia diz que participou de formações da própria rede e Joana, que trabalha na mesma rede de ensino (Paulista - PE), diz que vivenciou formações sobre alfabetização e letramento, infere-se que Antônia também teve a mesma vivência, ainda que não tenha explicitado no formulário.

Entre as formações de que as professoras participaram, estão: a do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pois este era um requisito para participar deste estudo; e a do Programa Educar *pra* Valer, este último programa de formações está presente na fala da professora Antônia. Vale ressaltar que o PNAIC foi implantado na educação brasileira no ano de 2013 e permaneceu até o início de 2018. Esse programa era uma parceria entre os governos federal, estadual e municipal, que visava atender a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), cujo foco é alfabetizar as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Já o Programa Educar *pra* Valer,³ doravante EPV, foi criado pela Associação Bem Comum no Ceará a partir de experiência exitosa sobre alfabetização no município de Sobral - CE. Com os resultados animadores, o EPV começou a fazer parte do programa de formação de algumas redes de ensino de outros estados, pois sua proposta é assessorar tecnicamente os municípios que estão com dificuldades de avançar nos índices de alfabetização na idade certa, a fim de melhorar o rendimento das crianças, bem como seu desempenho na compreensão dos conteúdos trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental, através de cinco eixos, que são: Gestão da rede, Gestão pedagógica, Formação, Acompanhamento e Sustentabilidade.

³ Disponível em: <https://abemcomum.org/programa-educar-pra-valer/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

Em Paulista - PE, o EPV é a formação que a rede oferece para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental desde 2018, com vigência de 4 anos. Como o município o contratou por mais 2 anos, então o EPV permanecerá nesta rede municipal de ensino até 2024.

No item 14 do formulário, destinado a saber se, nas formações do município, já foi trabalhado o tema letramento, todas as docentes responderam que sim. Ao perguntar quando as professoras escutaram o termo letramento pela primeira vez, Joana disse ter escutado o termo letramento pela primeira vez “há 18 anos”, e Márcia disse não se lembrar do primeiro contato com o termo letramento, mas quando isso aconteceu, ela já estava trabalhando na rede municipal de Camaragibe.

O desenvolvimento de um trabalho na perspectiva do letramento em sala de aula requer que o/a professor/a tenha conhecimento e participe de diversas práticas de letramento, e esse conhecimento se materializa na formação inicial e continuada em serviço (GONÇALVES; FERREIRA, 2019). A formação continuada do professor é algo que promove desenvolvimento profissional e, portanto, reitera o posicionamento central de Vigotski (2000) de que a aprendizagem promove o desenvolvimento humano, por favorecer situações sociais de interação verbal, de trocas de saberes. Com isso, o letramento social se estabelece por intermédio das práticas culturais diversificadas dos professores, imersos nas práticas profissionais das formações continuadas de que participam. Percebe-se, até aqui, que letramento é algo com que as professoras já têm familiaridade há um tempo, pois, nos próprios programas de formação de que as docentes participaram/participam em suas redes de ensino (PNAIC, EPV), a temática do letramento tem sido discutida.

O PNAIC aborda o processo de alfabetização na perspectiva do letramento de forma que a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) tenha relação com os usos sociais da escrita e da oralidade (BRASIL, 2015). E o EPV defende o letramento como processo de inserção da criança no mundo da escrita, através do convívio com manifestações da escrita na sociedade e dos usos dessa escrita no meio social onde vivem (OLIVEIRA; ROSSI, 2021). Essa familiaridade das professoras com o fenômeno do letramento, entre outras possibilidades de formação, está relacionada ao processo de formação continuada, daí a importância de as redes de ensino investirem na formação docente, uma vez que favorece a ressignificação contínua da prática pedagógica.

Contudo, apesar de ter sido verificado que as docentes possuem algum conhecimento sobre letramento, surgiu uma questão para saber como elas utilizam esse conhecimento

adquirido na formação inicial e/ou continuada em suas práticas pedagógicas. Analisaremos no próximo tópico, que trata do relato de experiência pedagógica sobre a prática do letramento na sala de aula.

4.1.3 Relato de experiência pedagógica sobre a prática do letramento em sala de aula

No formulário (APÊNDICE A), o relato de experiência veio no último item. Das quatro experiências em sala de aula onde havia práticas de letramento citadas pelas participantes, apenas duas se confirmaram como relatos, que foram as experiências das professoras Joana e Márcia, conforme apresentamos a questão a seguir, junto com as respostas das professoras:

Questão: Como você trabalha o letramento em sua sala de aula? Relate uma experiência em que seja possível identificar essa prática na sua rotina pedagógica. (item 16 do Google Forms)

Joana: A experiência é em uma turma de 1º ano. A leitura, escrita espontânea e produção de texto estão presentes em nosso cotidiano. Iniciamos o dia com o calendário, contagem da quantidade de alunos, leitura da lista dos nomes e análise linguística dos mesmos. Realizamos a leitura de um cartaz presente no livro didático com a Mônica lavando as mãos... era uma campanha da UNICEF. Depois, interpretamos o texto oralmente e por escrito. Novamente fizemos atividades de análise linguística partindo da palavra “higiene”. Por fim, propus que os alunos, em grupos, produzissem cartazes para expor no mural da sala. Nesse momento, dei mais ênfase à estrutura do gênero e a temas que poderiam ser explorados. Assim, um grupo produziu um cartaz sobre lixo, outro sobre desperdício de água... desperdício de comida e vacinação também foram temas. A finalização dos cartazes ficou para o dia seguinte; ao terminarem, os mesmos foram expostos para outras turmas.

No relato de Joana, a professora contou sobre a organização de sua rotina e uma das coisas que realiza todos os dias é a leitura e a análise linguística da lista de nomes dos alunos. Ao relatar sua prática, Joana escolheu uma experiência sobre um cartaz de campanha presente no livro didático adotado pela rede municipal de Paulista - PE e que abordava a questão da higiene pessoal. Para entendermos melhor sobre o gênero cartaz, trabalhado pela professora Joana, vamos observar como a atividade está apresentada no livro trabalhado pela docente.

Figura 1 – Atividade apresentada por Joana no relato de experiência



Fonte: Livro *Ápis*, de Língua Portuguesa – 1º Ano, ed. Ática (2017, p. 179).

Então, a partir da leitura do texto no cartaz e das imagens, conforme vimos no relato de experiência da professora, ela explorou o gênero textual, fez as atividades didáticas presentes no livro e criou outra atividade, que foi a produção de cartazes.

Ao utilizar esse texto do livro adotado pela escola, Joana trabalhou a interpretação oral e escrita, depois analisou linguisticamente a palavra central do texto, que é “higiene”, orientando as crianças a confeccionarem cartazes com outros temas, como podemos observar:

[...] Depois, interpretamos o texto oralmente e por escrito. Novamente fizemos atividades de análise linguística partindo da palavra “higiene”. Por fim, propus que os alunos, em grupos, produzissem cartazes... dei mais ênfase à estrutura do gênero e a temas que poderiam ser explorados. Assim, um grupo produziu um cartaz sobre lixo, outro sobre desperdício de água, desperdício de comida e vacinação.

No momento em que apresentou aos alunos temas a serem explorados nos cartazes, a professora deixou passar a oportunidade de as crianças fazerem suas próprias escolhas de acordo com as necessidades e com as realidades de cada uma. Nesse sentido, percebe-se que o letramento presente no livro didático e explorado pela docente mediadora do processo de construção de práticas letradas é o letramento autônomo (STREET, 2014), pois, com a confecção do cartaz, a criança se envolveu com a escrita, porém uma escrita direcionada para um objetivo proposto pela professora Joana, e não por interesse pela realidade social dos envolvidos.

Porém, se tomarmos como ponto de análise também o fato de o tema higiene ser algo que se apresenta na vida cotidiana – pela necessidade de manter hábitos de higiene para preservar a saúde, sendo um fator amplamente discutido socialmente, não só pela área médica e demais profissionais de saúde, mas, sobretudo, nas práticas familiares de aprendizagem do saber cuidar do corpo a fim de minimizar ou até mesmo evitar doenças que podem derivar da falta dos cuidados de higiene –, é possível perceber uma articulação entre a atividade proposta pela professora com o texto disposto no livro didático e a vida social dos estudantes, promovendo assim um desenvolvimento social e historicamente construído com as crianças no contexto da sala de aula (VIGOTSKI, 2000).

Ao trabalhar com produção textual, a professora Joana contempla o primeiro direito de aprendizagem geral de Língua Portuguesa proposto pelo PNAIC, que é proporcionar à criança oportunidades em que possa compreender e produzir textos de diferentes gêneros nos mais diferenciados suportes textuais, levando em consideração o contexto em que os discursos foram criados (BRASIL, 2012).

Outro ponto sobre a formação do PNAIC se refletir na prática pedagógica da professora são os eixos da língua portuguesa explorados pela docente. Além da produção textual que, na experiência relatada, aconteceu através da confecção de cartazes, foi trabalhada também a leitura, a interpretação oral e escrita e a análise linguística; ou seja, a compreensão de textos a partir da leitura feita por outra pessoa está presente nessa prática, bem como a análise linguística. Percebemos isso quando a professora comenta: “[...] fizemos atividades de análise linguística partindo da palavra higiene”; ou mesmo na “leitura da lista dos nomes e análise linguística dos mesmos”. Essas são situações que evidenciam o que está proposto no Caderno 1, ano 1, do PNAIC, sobre análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade. Nesse sentido, os conhecimentos da professora Joana como formadora do PNAIC tiveram impacto em sua prática pedagógica de alfabetização, o que confirma a importância da formação continuada em serviço para o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de atividades na sala de aula.

É na formação em serviço que o/a professor/a expande seus conhecimentos, entende que ensinar envolve pessoas, fazendo-o questionar: como meu aluno aprende? De que forma posso contribuir para que a criança evolua na aprendizagem?

Quando as formações que o/a professor/a recebe impactam na sua vivência em sala de aula, acontece o que vimos na prática da professora Joana, que são reflexo do PNAIC no

desenvolvimento das atividades realizadas. Matêncio (2000) vai dizer que os conflitos existentes na relação entre o ensino e a aprendizagem originam-se na formação de professores. Se há investimento nessas formações, se há comprometimento, os/as professores/as adquirem um novo olhar com relação ao ensino e à aprendizagem das crianças.

Ao fazer o relato de uma prática de letramento em sala de aula, a segunda participante da pesquisa, a professora Márcia, trouxe a seguinte experiência:

Ao iniciar com turmas de 1º e 2º anos, logo penso como será o ambiente alfabetizador, para que a nossa prática diária seja prazerosa. Então se faz necessário construir com as crianças esse ambiente no dia a dia para que, ao longo desse processo que é a alfabetização, eles se sintam inseridos nesta construção. Podemos citar aqui a agenda do dia, que é a lista de tudo que iremos realizar no dia; dentro dela, está inserido: acolhida, contagem das crianças, calendário, tempo, relógio, alfabetário, história, chamada, atividade, etc.; o próprio alfabetário, que irá ficar exposto na sala durante o ano letivo, onde teremos o contato com ele diariamente, podendo ser flexível; a lista do nome das crianças, o cantinho da leitura e da matemática, livros, revistas e outros materiais que servirão como pesquisas, recortes para realização das atividades. Uma das experiências vivenciada de que gostei muito foi a partir da escolha da história do dia (*Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado), [que] aguçou a curiosidade das crianças sobre a cor da pele. Senti a necessidade de levar outros títulos para eles, como: *Bruna e a galinha d'Angola*, *A bonequinha preta* e *O cabelo de Lelê*. A partir daí, foi realizada uma sequência de atividades voltadas para leitura e escrita, pensadas nos diferentes níveis de escrita, como também o vídeo da história e a música da boneca Abayomi; no final, confeccionamos a boneca, toda feita a mão, utilizando retalhos preto e chita. Os meninos também participaram, com prazer, da construção da boneca com o intuito de levar para casa e presentear alguém. Dessa forma acontece minha prática pedagógica, tentando aliar alfabetização/letramento.

Percebe-se aqui que a professora Márcia tem uma preocupação em montar um ambiente alfabetizador, que vai construindo junto com as crianças para que elas se sintam inseridas na construção desse espaço. Esse aspecto nos remete a Smolka (2012) ao enfatizar a importância de abrir espaço para que a criança mostre que é capaz de criar, pois, para torná-la sujeito de seu processo de aprendizagem, se faz necessário construir junto com ela e, nessa construção coletiva do espaço, em que as aprendizagens irão se desenvolver, vão aparecendo as ideias das crianças, seus conhecimentos baseados em suas vivências, enfim, vão surgindo os letramentos sociais (STREET, 2014).

Então a aprendizagem vai sendo construída repleta de sentidos e significados (VIGOTSKI, 2000), por meio das trocas comunicativas presentes na sala de aula pela docente e pelas crianças. A professora Márcia cita ainda que esse ambiente alfabetizador é formado pelo cantinho de leitura e da matemática; pelo alfabetário, que pode ser flexível; pela lista dos

nomes das crianças; por livros e revistas. A professora faz a agenda diária, com a participação das crianças para fazer a acolhida, ver a questão de como está o tempo, marcar o dia no calendário, trabalhar hora e contagem dos/as alunos/as, bem como escrever a atividade que será desenvolvida no dia.

Para relatar uma das suas experiências pedagógicas, a professora Márcia falou sobre a história escolhida para fazer a leitura do dia, que foi *Menina bonita do laço de fita*. A professora contou que, a partir dessa leitura, percebeu que as crianças ficaram curiosas com relação à cor da pele, e ela sentiu necessidade de trazer outros títulos com a mesma temática para serem discutidos com a turma.

Uma das experiências vivenciadas de que gostei muito foi a partir da escolha da história do dia (*Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado), [que] aguçou a curiosidade das crianças sobre a cor da pele. Senti a necessidade de levar outros títulos para eles, como: *Bruna e a galinha d'Angola*, *A bonequinha preta* e *O cabelo de Lelê*.

Ao fazer isso, a professora partiu de algo que fazia sentido para as crianças, permitindo-lhes que fossem protagonistas de suas aprendizagens. Esse é um processo que parte da necessidade de compreensão da criança acerca de uma temática que é social, histórica e cultural, defendida por Vigotski (2000). Então, nessa situação apresentada, surgiu o que podemos chamar de letramento ideológico, no qual a prática letrada se relaciona com a cultura e a vida social dos/as envolvidos/as (STREET, 2014).

Ao apresentar outros títulos, a professora Márcia desenvolveu atividades de leitura e escrita pensadas para os diferentes níveis de escrita (“[...] foi realizada uma sequência de atividades voltadas para leitura e escrita, pensadas nos diferentes níveis de escrita [...]”. Nesse caso, já se observa o letramento autônomo, que é o tipo de letramento predominante nas instituições escolares, pois as práticas se voltam para o processo de alfabetização, com ênfase no processo de apreensão da escrita. Na sequência, trouxe o vídeo que contava a história de Abayomi, apresentou uma música também sobre a boneca e finalizou com a confecção de uma Abayomi.

Ao trazer os detalhes de como se dá o trabalho de letramento em sua sala de aula, a professora Márcia nos faz lembrar o que pontua Smolka (2012) quando fala dos indicadores que evidenciam as práticas de alfabetização. Qual o papel que assume o professor? Que papel

assume o aluno? Como é esse ambiente alfabetizador? As crianças se alfabetizam? De que forma? E aí vem a questão defendida por Vigotski (2000) da interação, das interlocuções entre a linguagem escrita e a falada. O/a professor/a assume a função de mediador/a do processo, mas são as crianças que vão direcionar como o trabalho docente deve acontecer para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja significativa para elas. Foi assim que surgiram as atividades sobre a temática dos diferentes tons de pele na sala da professora Márcia. Ou seja, a docente permitiu que as crianças se colocassem, tivessem essa troca de conhecimentos e entrassem em contato com outras leituras sobre o tema que aguçou a curiosidade da turma, promovendo assim o letramento social, discutido neste trabalho.

A partir dos relatos de experiências, podemos elencar alguns temas que nos mostram como se dá o trabalho na sala de aula das professoras com relação ao letramento.

Quadro 4 - Atividades realizadas pelas docentes voltadas para o letramento

PARTICIPANTE	TEXTO	GÊNEROS TEXTUAIS TRABALHADOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
Joana	Higiene	Cartaz	Interpretação oral e escrita; Análise linguística; Confecção de cartaz; Estrutura do gênero cartaz
Márcia	<i>Menina bonita do laço de fita;</i> <i>Bonequinha preta;</i> <i>Cabelo de Lelê;</i> <i>Bruna e a galinha d'Angola;</i> <i>Abayomi</i>	Lista; Texto narrativo; Música	Leitura e escrita de acordo com os níveis de escrita da turma; Vídeo da história <i>Abayomi</i> ; Música sobre Abayomi; Confecção da boneca Abayomi

Fonte: Tenório (2022).

No relato de experiências das professoras participantes da pesquisa, é possível perceber que tanto Joana quanto Márcia destacaram os textos trabalhados na prática escolhida para compartilhar no formulário, bem como descreveram as atividades desenvolvidas a partir das leituras realizadas.

Com relação aos gêneros textuais utilizados nas práticas pedagógicas, as professoras explicitaram que fazem uso deles em suas rotinas docentes. Os gêneros lista e música aparecem na experiência de Márcia, mas encontramos também o gênero conto no texto narrativo, quando a professora diz que leu os títulos *Menina bonita do laço de fita*; *Bonequinha preta*; *Cabelo de Lelé* e *Bruna e a galinha d'Angola*. No relato de experiência da professora Joana, encontramos o gênero textual cartaz.

Sobre os títulos trabalhados pela professora Márcia, que surgiram a partir do livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, o qual “aguçou a curiosidade das crianças sobre a cor da pele”, infere-se que a professora quis abordar a temática étnico-racial por entender que a diversidade étnica tem uma representação significativa nas comunidades onde as escolas públicas estão inseridas, o que, aliás, é um marcador social expressivo na sociedade brasileira, dada a miscigenação racial. Então, é possível considerar que a docente procurou abordar textos literários que enfatizassem a temática, fazendo assim uma prática de letramento social, por ressaltar processos de identificação cultural das crianças nas leituras realizadas e, portanto, no compartilhamento de aprendizagens que trazem sentido e significado para o desenvolvimento escolar das crianças.

A partir do que foi exposto nas respostas ao formulário, temos visto que o letramento predominante nas salas de aulas das professoras participantes desta pesquisa é o letramento autônomo, a que Street (2014) vai se referir como um letramento voltado para o interesse da escola, que é alfabetizar. Porém o letramento social também está presente, o que pode se considerar uma relação híbrida entre as perspectivas de letramento na prática pedagógica das professoras.

A concepção de alfabetização existente é predominantemente o ensino da escrita. Nesse sentido, o letramento parece entrar como pretexto para alfabetizar. Porém algo a questionar é qual a política da rede municipal de ensino com relação à alfabetização na perspectiva do letramento? E no viés do que propõem Smolka sobre a alfabetização (2012) e Vigotski sobre a produção de sentidos (2000), de que forma as interações com relação à escrita na alfabetização estão acontecendo para que haja constituição de sentido? Esses questionamentos são importantes na medida em que nos fazem refletir que tipo de alfabetização e letramento está sendo trabalhado nas escolas e de que forma isso está se refletindo na aprendizagem das crianças.

Porém, nos relatos de experiência das professoras Márcia e Joana, mesmo que de modo sutil, é possível identificar o fenômeno do letramento ideológico, visto que elas articulam a prática social das crianças ao processo de escolarização. Rojo (2009) e Street (2014), ao falarem de múltiplos letramentos, afirmam que há diferentes práticas sociais de leitura e escrita que podem aparecer nas instituições escolares; que existem letramentos que não são bem vistos nas escolas, que são marginalizados; e que, quando trazemos o letramento social partindo da realidade das crianças, temos a ciência de que enfrentaremos críticas por apresentarmos uma situação que difere do que as instituições estão acostumadas, que é usar o letramento de práticas escolares com o objetivo maior de alfabetizar, partindo sempre de dentro para fora.

Nossa visão, no entanto, é trazer o letramento que existe fora dos muros da escola, que é o letramento das práticas sociais, para ser explorado, acrescentando novos conhecimentos, discutindo, dando vez e voz aos sujeitos, atribuindo significado para que a aprendizagem tenha sentido no espaço de sala de aula.

Ao explorar o material coletado, percebemos que as professoras Joana e Márcia descreveram de forma compreensível uma de suas experiências nas turmas de alfabetização. Dessa forma, é possível perceber que as formações no PNAIC deram suporte para o desenvolvimento das práticas de letramento nessas turmas. O tempo de atuação como professoras dos anos iniciais também foi um fator acrescentado no desenvolvimento das atividades relatadas no formulário.

Visando compreender melhor a perspectiva de alfabetização e letramento das professoras que colaboraram com este estudo, bem como adquirir mais detalhes da prática pedagógica descrita por cada docente no relato de experiência, presente no último quesito do formulário do Google Forms, realizamos a segunda etapa empírica deste trabalho, que foi a entrevista online pela plataforma Zoom, de forma individual, na qual as professoras puderam falar um pouco mais acerca das atividades desenvolvidas em suas respectivas turmas, o que, para elas, fizeram parte de uma prática de letramento.

Então, no momento em que usamos a entrevista como instrumento para articular a linguagem escrita presente no formulário com a linguagem oral presente na entrevista, estamos concordando com Bakhtin (2011) quando diz que um enunciado completa um enunciado anterior e que toda enunciação é cheia de reações-respostas a uma enunciação anteriormente discutida. Sendo assim, na entrevista, as professoras Joana e Márcia

complementaram o que já haviam relatado no formulário e acrescentaram novos discursos; e as professoras Cláudia e Antônia, que não fizeram relato de experiência no formulário, puderam falar na entrevista como realizam atividades voltadas para o letramento em sala de aula, conforme discutiremos no tópico a seguir.

4.2 As entrevistas sob a ótica da análise dialógica do discurso (ADD)

A segunda parte dos resultados e discussões desta pesquisa utilizou a perspectiva da análise dialógica do discurso (ADD) (BAKHTIN, 2011), a partir dos dados da entrevista coletados na plataforma Zoom. Os casos foram analisados separadamente e, por fim, fizemos uma análise dialógica dos discursos das quatro professoras.

4.2.1 Caso 1 – Professora Joana, da rede municipal de ensino de Paulista - PE

Ao lermos o relato da professora Joana, sentimos a necessidade de saber mais detalhes sobre a atividade desenvolvida pela docente, se foi planejado falar sobre a higiene naquele momento e daí ela procurou algo no livro didático que tivesse alguma relação; se as crianças trouxeram de casa algum assunto que a fez querer trabalhar com essa temática; ou se foi por outro motivo.

Nesse sentido, foi feito o seguinte questionamento:

Pesquisadora: No relato de experiência, você cita uma atividade realizada a partir de um cartaz da UNICEF sobre campanha de vacinação. A ideia de realizar esta atividade surgiu a partir de quê? Era alguma temática que você já vinha trabalhando ou naquele dia você achou interessante trabalhar esse assunto e por quê?

Joana: Era uma propaganda do governo que tinha no livro didático e eu utilizei. Não fazia parte de um projeto, de uma sequência maior e sim de uma sequência que estava ali no livro didático. [...] Depois de fazer a atividade do livro, eu pedi *pra* que eles fizessem também propagandas. A partir daí, a gente trabalhou com o gênero propaganda.

Na fala da professora, ao contar como surgiu a ideia de trabalhar o texto em questão, é possível perceber que essa prática de letramento se deu toda dentro de uma rotina escolar, pois a temática surgiu a partir da atividade do livro didático, foi trabalhado o gênero textual e

as crianças puderam criar outras propagandas, confeccionando cartazes para exposição. No relato da professora, não se percebe uma interação verbal entre professora e alunos em que seja possível identificar um trabalho voltado para o uso social do cartaz, da propaganda, uma imersão maior sobre a questão da higiene. Fica evidente a preocupação em trabalhar o gênero, ou seja, dentro do texto apresentado no livro didático, Joana tem o interesse de que as crianças saibam identificar o gênero textual e sejam capazes de produzir textos desse gênero. Desse modo, consideramos que essa conduta pedagógica é um fenômeno preponderante do letramento escolar.

Ao analisar os cadernos do PNAIC de 2015, Barros (2018) constatou que o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa não levava em consideração as especificidades de cada região, de cada cultura, já que era a mesma formação para todos/as os/as professores/as do Brasil. O autor diz ainda que o material didático utilizado nas escolas brasileiras não oportunizava os letramentos sociais a partir da cultura de inserção das crianças. O foco das formações e do material didático existentes nas escolas está voltado para as avaliações do governo e não nas aprendizagens que levem em conta a realidade cultural dos envolvidos. Para isso, o que importa é a exploração do meio em que veicula o conteúdo, nesse caso, o gênero textual.

Por outro lado, ao citar outras temáticas para a produção dos cartazes, como ela diz: “[...] nesse momento, dei mais ênfase à estrutura do gênero e a temas que poderiam ser explorados. Assim, um grupo produziu um cartaz sobre lixo, outro sobre desperdício de água... desperdício de comida e vacinação também foram temas”, Joana oportunizou discussões acerca dos conhecimentos que as crianças têm sobre esses assuntos. Nesse momento, o letramento social (STREET, 2014) estava sendo vivenciado pelas crianças, com destaque para as práticas de letramento presentes em seu cotidiano, pois as crianças passaram a dialogar acerca de lixo, desperdício de água, desperdício de comida e vacinação, e decidiram coletivamente o que fazer para alertar a população acerca do desperdício, ou orientar com relação à vacinação. Na fala da professora numa situação seguinte, ela trouxe o tema da propaganda do posto de saúde como sendo algo visto pelas crianças fora do ambiente escolar, conforme podemos observar no seguinte trecho da entrevista:

Uma vez os meninos chegaram perguntando sobre o que estava escrito numa propaganda que viram, “olha eu vi tal coisa que estava escrito lá no posto”, então eu disse, provavelmente era uma propaganda para você tomar um medicamento, *pra*

você tomar uma vacina, *pra* você ir sempre ao médico... as crianças trouxeram isso *pra* sala de aula e foi discutido.

Então a prática da professora Joana também apresenta o letramento social, que Street (2014) defende como letramentos que estão presentes na sociedade, com destaque aqui para o fragmento que confirma que a professora faz uso do letramento social, que não é um só, já que muda de acordo com o contexto social. Embora a professora Joana afirme que não tem conhecimento do que seja o fenômeno do letramento social, ela faz uso dele mesmo inconscientemente. A docente alega ter escutado o termo letramento durante a licenciatura em Pedagogia, realizada na Universidade Federal de Pernambuco (resposta ao item 15 do formulário). No questionamento a seguir, vemos o entendimento da professora com relação ao letramento social.

Pesquisadora: O que você entende sobre o fenômeno “letramento social”?

Professora Joana: Olha, letramento social... e aí eu vou falar de uma maneira bem leiga, porque o que eu estudei era letramento a partir da perspectiva de Magda Soares, que é você fazer uso dos textos que circulam na sociedade, né? O letramento social, eu não tenho conhecimento, eu não li nada sobre o assunto, eu não sei se vai na mesma perspectiva.

Embora a professora tenha dito que não conhece o significado do termo, os letramentos sociais aparecem em sua prática pedagógica, pois quando discute em sala o que o aluno viu na propaganda da saúde (“olha eu vi tal coisa que estava escrito lá no posto”, então eu disse, provavelmente era uma propaganda para você tomar um medicamento, *pra* você tomar uma vacina, *pra* você ir sempre ao médico”), a professora está trabalhando com letramento social. Rojo (2009), entre várias abordagens acerca do letramento, cita dois tipos de letramentos presentes na sociedade: o letramento dominante e o letramento vernacular. O letramento dominante encontra-se nas instituições e tem grande força entre professores, pesquisadores, autores de livros didáticos, pastores, entre outros, constituindo-se como o letramento valorizado culturalmente. Já o letramento vernacular se volta para as práticas culturais locais, não é algo sistematizado pelas instituições, mas surge na vida cotidiana, estaria na direção do letramento ideológico de que Street fala. Nesse sentido, até aqui, o que predomina na prática de Joana é o letramento autônomo, dominante, mas, em menor escala, aparece também o letramento ideológico, vernacular.

A presença do letramento dominante, autônomo, na prática da professora Joana pode estar relacionada ao seu conhecimento acerca do que seja o fenômeno do letramento. Tanto nas respostas ao formulário quanto na entrevista, a docente afirma que sua concepção de letramento parte da sua formação inicial, ou seja, do que estudou na graduação. Logo, a formação em serviço do professor dos anos iniciais que aborde os letramentos sociais nas escolas faz-se necessária e urgente.

Ao discutir os modelos autônomo e ideológico de letramento, Kleiman (2012) observa que o modelo autônomo de letramento, em que se priorizam a leitura e a escrita, impossibilita o questionamento de textos como uma bula, por exemplo. Já o modelo ideológico permite questionar, argumentar, pois leva em conta a pluralidade e a diferença dos envolvidos. Rojo (2009) salienta que, enquanto o letramento vivenciado nas escolas focar em textos e produções de textos apenas escolares, desvinculados da realidade dos alunos/as, não haverá reflexão crítica.

Na sequência da entrevista, ao responder quando perguntamos sobre a relação das práticas sociais das crianças com as práticas sociais de leitura e escrita em sala de aula, Joana trouxe uma situação em que trabalhou com um cartão de vacina trazido pelas crianças para a escola, conforme veremos no trecho que se segue.

Pesquisadora: Como você articula as práticas sociais das crianças com as atividades de leitura e escrita em sala de aula?

Professora Joana: As práticas sociais *meio que* possibilitam a gente olhar *pra* aquilo que está no cotidiano da criança e trazer *pra* sala de aula. Por exemplo, o cartão de vacina... Então, eu já fiz leitura do cartão de vacina, não só falar da importância da vacina... engraçado, eu falei isso no momento anterior porque foi em 2019 que *tava* tendo aula presencial e os meninos trouxeram o cartão de vacina, porque eles iriam tomar um remédio e como eles trouxeram o cartão, a gente fez uma leitura do cartão de vacina, até mesmo, por exemplo, falar da educação alimentar, olhar o percentual de gordura que tinha ali, de gordura trans, enfim, o mal que faz *tá* comendo tanta gordura ou gordura trans, então, a teoria, saber, ter um conhecimento básico, teórico, me ajudou a pensar na prática e pensar em atividades que, de fato, fizessem a criança entender o cotidiano dela, entender o contexto [com] que ela se depara, né... na vida dela.

O letramento como prática social, que Street (2014) defende, vai ao encontro do olhar da professora Joana, pois, ao ter essa percepção de trabalhar os enunciados propostos no cartão de vacina, trazendo informações novas para a criança, ou seja, o cartão de vacina não

serve apenas para marcar a vacina tomada ou saber qual é a próxima vacina a se tomar, como alguns poderiam pensar, mas, além disso, o cartão de vacina da criança traz informações sobre peso, altura, massa corporal, higiene bucal, entre outros assuntos que, com louvor, Joana teve a oportunidade de explorar, levando as crianças a refletirem sobre educação alimentar, gorduras presentes nos alimentos, e assim aquele cartão, que fazia parte apenas da rotina de vacina da criança, ganhou um novo significado.

Nesse sentido, vemos claramente o letramento social sendo vivenciado na sala de aula de Joana, porque a vacinação é uma prática social que faz parte do cotidiano das crianças, devido ao Programa Nacional de Imunização (PNI). E a temática partiu de uma prática letrada que a criança trouxe consigo de casa.

Na pesquisa de Freire (2018), há relatos de momentos de escuta da fala das crianças, quando a professora reunia as crianças para a roda de conversas. Nessa situação, a fala das crianças era valorizada e a professora interagiu, trazendo algum conhecimento sobre o assunto discutido pela turma.

Mas qual a concepção de letramento para a docente? Quando Joana se depara com questões acerca do letramento, como lida com a temática? Perguntamos e a professora nos respondeu:

Pesquisadora – Qual a sua concepção de letramento?

Joana – Pronto, eu compreendo letramento dessa forma, como você ser capaz de fazer uso daquilo, dos textos, dos gêneros, fazendo essa distinção, né, porque textos nós temos meia dúzia, mas gêneros são diversos, né; por exemplo, na pandemia, eu me deparei falando sobre podcast com as crianças, e aí já é um outro gênero, um gênero oral que a gente passou a dar importância *pra* ele e fazer uso a partir da pandemia, que gerou essa necessidade. Mas minha concepção vai muito nesse sentido de trazer *pra* sala de aula um texto que a criança possa usar depois, né, que a criança possa entender depois que ela sair da escola, por exemplo, que ela possa fazer uso, que esteja na prática social dela, na vida dela, no cotidiano dela.

Joana tem uma boa percepção do que seja o letramento, ela tem uma prática de partir de textos que circulam tanto na escola quanto no ambiente das crianças, falou do podcast, bastante usado na pandemia pela praticidade do acesso a um conteúdo via áudio da plataforma no local mais oportuno, no melhor horário para o ouvinte, ou seja, é usar a tecnologia a favor do ensino-aprendizagem.

Já a concepção de letramento da professora, ao fazer uma relação com a alfabetização, está pautada muito nos conceitos de Magda Soares, o que já tínhamos visto quando a questionamos sobre seu entendimento acerca do letramento social. Mas agora, ao pedirmos a Joana para relacionar alfabetização com letramento, ela trouxe mais detalhes da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 2006) em sua fala, como veremos agora:

Pesquisadora – Qual a relação que você faz entre alfabetização e letramento?

Professora – Eu compreendo que são diferentes, mas são indissociáveis. Acredito que deve partir do texto, deve haver uma interpretação daquele texto e, a partir dali, vir todo o processo de análise linguística do texto, *né, da gente olhar pras* palavras, aí vai depender muito... de, por exemplo, uma criança que *tá* pré-silábica o nível de análise, a análise linguística, de fato, de uma criança pré-silábica para uma criança silábica é diferente: *pra* uma criança pré-silábica, vou precisar até pensar em gêneros textuais que sejam mais relacionados ao estímulo da consciência fonológica, *onde* ela possa pensar nas relações entre som e grafia e aí os textos dos gêneros da cultura popular, como poemas, quadrinhas... eles ajudam a criança nesse sentido, porque tem muita rima, tem muita aliteração, *né...* Já *pra* uma criança que é silábica, o nível de análise linguística é outro, eu vou olhar para as sílabas, fonemas, então os tipos de atividades serão diferentes. E eu enxergo como essa questão da alfabetização e letramento diferentes, mas indissociáveis, porque qualquer atividade que eu for fazer vai ter que partir de um gênero, seja ele oral, seja ele um gênero escrito. Então eu enxergo dessa forma, são diferentes, mas indissociáveis.

Joana enxerga diferença entre alfabetização e letramento, mas acredita que são processos indissociáveis porque, para ela, o letramento está ligado aos gêneros que circulam; e a alfabetização tem relação com os níveis de leitura e escrita, defendidos por Ferreiro e Teberosky, como já salientamos. Porém a defesa de que os fenômenos são inseparáveis se dá porque Joana alfabetiza a partir de textos, e o trabalho com textos, para a professora, é letramento. Pode-se inferir que essa perspectiva da docente tem relação com as formações de que participa/participou e até com a formação inicial da graduação.

O último questionamento que fizemos para Joana foi sobre como ela trabalha com o letramento não escolar em sala de aula. E a professora resgatou a questão do cartão de vacina, como é possível observar em sua fala:

Pesquisadora – Entendendo que há letramento fora dos muros da escola e que a vida em comunidade, os espaços que as crianças frequentam, são ricos de situações em que existem práticas de letramento, nesse sentido, de que forma você utiliza o letramento não escolar das crianças na sua prática pedagógica?

Professora – E aí seriam muitos desses textos que não estão na escola, eu acho que é isso, *né*, você tentar enxergar o que *tá* fora da escola, por exemplo, o cartão de vacina, *né*, muitas vezes, a propaganda do governo que está lá no posto de saúde, às vezes, os meninos chegam perguntando sobre o que estava escrito lá, *né*, e eu digo provavelmente era uma propaganda para você tomar um medicamento, *pra* você tomar uma vacina, *pra* você ir sempre ao médico, tomar um remédio de verme, que a gente tem que tomar sempre... É muito nesse sentido, e também eles têm muita curiosidade em ler o letreiro do ônibus, *né*, porque são muitos que têm pais analfabetos, então letreiro do ônibus, a Bíblia... a Bíblia é algo que os meninos falavam, “ah! eu tenho que aprender a ler *pra* ler a Bíblia com a minha vó, minha vó não sabe ler. Então são textos que estão lá fora, mas que acabam entrando na escola também devido à necessidade dos alunos e à curiosidade do que eles trazem.

A partir do que os alunos trazem para a sala de aula, da necessidade em saber ler para ler algo significativo para a criança, a professora vai criando discussões, conversando, acrescentando o conhecimento dos alunos para que a leitura seja algo prazeroso de aprender, pois vai contemplar o interesse das crianças, que é saber ler para ler algo que lhe interessa.

Enfim, vimos que o letramento social (STREET, 2014) é trabalhado por Joana, ainda que ela afirme que desconhece o que o termo significa e faça uma relação com o letramento proposto por Soares, relacionando-o ao estudo dos gêneros textuais. Porém é válido destacar que a docente ainda usa pouco o que as crianças trazem do seu dia a dia, sendo usado mais no sentido de ouvir o que a criança tem a dizer, pois o que é trabalhado mesmo em sala de aula, com relação ao letramento, são os textos e as atividades que surgem a partir do livro didático. Vimos que Joana diferencia alfabetização de letramento: ora faz uso do letramento para alfabetizar, ora traz as questões sociais para serem discutidas, como foi na produção dos cartazes feitos com temas que, embora apresentados por ela, deram autonomia para que as crianças criassem com os conhecimentos que tinham acerca das temáticas de interesse social abordadas naquela atividade.

4.2.2 Caso 2 – Professora Antônia, da rede municipal de ensino de Paulista - PE

A professora Antônia, assim como a professora Joana, atua na educação pelo município de Paulista - PE, também participou do PNAIC como formadora e relatou uma prática pedagógica, destacada aqui na entrevista, ocorrida numa turma de 2º ano do ensino fundamental. A entrevista com a docente iniciou partindo do seguinte questionamento:

Pesquisadora: Como você articula as práticas sociais das crianças com as atividades de leitura e escrita em sala de aula?

Professora Antônia: Primeiro, o trabalho que a gente sempre realiza na sala é a questão da predição. Sempre que vou trabalhar algum gênero textual, alguma leitura, a questão de escrita, de alfabetização como um todo, dentro de um contexto de letramento, eu sempre procuro saber primeiro o que eles sabem sobre aquele assunto, sobre aquele determinado conteúdo, aquele tipo de gênero textual, e aí sempre que a gente *tá* trabalhando a questão da oralidade, eu gosto sempre de ouvir porque, às vezes, eu sinto que a gente se apega muito à questão da escrita, da leitura, e a parte da oralidade é muito importante, são as ideias que fluem no momento em que a gente está fazendo a interação com a criança. Se eu for trabalhar receita, a leitura de receita, aí eu pergunto: o que é que vocês sabem desse tipo de texto? Vocês viram alguma receita? De quê? Eu sempre gosto de fazer esse momento de roda de conversa *pra* poder situar a criança e saber até onde ela conhece e onde vai usar no dia a dia esse tipo de texto. Aí a oralidade, *pra* mim, é fundamental nesse momento *pra* fazer justamente esse apanhado do que a criança já sabe, o ponto de partida, e o que eu vou trabalhar a partir das respostas dela.

Uma das formações de que a professora Antônia participou e participa como professora da rede municipal de Paulista - PE é a formação do Programa Educar *pra* Valer. Nesse programa, é muito valorizada a questão da predição, então quando a professora diz que “o trabalho que sempre realiza na sala é a questão da predição” e “sempre que vou trabalhar algum gênero textual, alguma leitura, a questão de escrita, de alfabetização como um todo, dentro de um contexto de letramento, eu sempre procuro saber primeiro o que eles sabem sobre aquele assunto, sobre aquele determinado conteúdo”, ela está tomando por base os ensinamentos da formação continuada em serviço ofertada pela rede municipal de ensino, bem como os conhecimentos adquiridos nas formações do PNAIC. O Caderno nº 5 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ao discutir a oralidade e a escrita como um processo sociodiscursivo, ressalta que “a comunicação verbal se estabelece no contexto de interlocuções concretizadas por sujeitos sócio-históricos culturalmente situados, por meio de gêneros orais ou escritos ligados a essas práticas” (BRASIL, 2015, p. 10). Logo é possível inferir que a professora Antônia se apoia nas formações das quais participa para a realização de sua prática em sala de aula, o que nos faz reiterar a importância das formações, tanto iniciais quanto continuadas, para a prática pedagógica.

A oralidade é outro aspecto que a professora Antônia destaca na sua prática. Isso fica claro quando ela diz:

[...] sempre que a gente *tá* trabalhando a questão da oralidade, eu gosto sempre de ouvir porque, às vezes, eu sinto que a gente se apega muito à questão da escrita, da

leitura, e a parte da oralidade é muito importante, são as ideias que fluem no momento em que a gente está fazendo a interação com a criança.

Ou seja, esse é um momento de interação social (VIGOTSKI, 2000), no qual a criança pode falar o que sabe sobre os temas que serão abordados na aula, expondo assim os conhecimentos por ela elaborados a partir do convívio social, remetendo aos letramentos sociais (STREET, 2014), que defendemos neste trabalho.

O conhecimento de mundo da criança, produzido socialmente nos espaços sociais de convivência de que participa, é valorizado na sala de aula da professora Antônia, pois, ao se expressar, a criança faz uso do gênero primário que, nesse caso, seria a conversa, o qual faz parte dos gêneros do discurso propostos por Bakhtin (2011). Então os enunciados existentes no discurso entre a professora e as crianças vão construindo significados dentro do conteúdo que será explorado na sala de aula pela docente, resultando numa aprendizagem com sentido para os envolvidos no processo, por conta da mediação pedagógica que ela emprega a partir da articulação entre os conhecimentos prévios das crianças e o conhecimento educacional sistematizado acerca do tema de aula a ser trabalhado e apreendido pela turma.

Na sequência, perguntamos sobre o entendimento da docente acerca dos letramentos sociais, conforme se pode observar a seguir:

Pesquisadora: O que você entende sobre o fenômeno “letramento social”?

Professora Antônia: É o que eu estou trabalhando hoje em sala de aula, estabelecendo uma relação com o que eles vão usar lá fora. Hoje eu trabalhei, por exemplo, lenga-lenga. A lenga-lenga é um texto que parece poesia, tem estrofes, tem rimas, tem esse aspecto de os versos irem entrando gradativamente, e as crianças perceberam: “ah! é porque cresce, a gente tá vendo que as estrofes cresceram”, começou pequenininha, né. Eu achei interessante uma resposta que eles colocaram quando eu perguntei: “Vocês gostaram da lenga-lenga?⁴ Pra quê, pra ler?” E eles responderam: “pra brincar”. Então eu perguntei: “é pra ler ou pra brincar?”. “Pode ser os dois”. O letramento, nesse sentido, pra mim é justamente quando a gente termina essa interação e a gente vê que realmente a criança vai utilizar aquele tipo de gênero textual. Aí isso me encanta, sabe! Porque, quando eles disseram isso, é pra brincar, e eu não tinha falado na palavra brincar, mas aí a gente consolidou na questão de personalizar o que eles entendem. É o trabalho de leitura,

⁴ Texto transmitido de geração em geração, constituído por palavras que geralmente rimam e com muitas repetições, conferindo-lhe um carácter musical que facilita a rápida memorização. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/lengalenga> acesso em: 18/01/2023.

de escrita, de alfabetização no contexto, no cotidiano da criança. Então, *pra* mim, aí é o ponto X, é quando realmente eu vejo que o letramento... ele está sendo usado de uma forma social, a questão do aprender e o que eu vou usar no dia a dia, fora da escola, o que vai servir *pra* vida... então, *pra* mim, isso é o ponto.

Ao falar que o letramento social acontece quando se estabelece uma relação entre o que está sendo ensinado e o que vai ser usado fora do ambiente escolar acerca daquele conhecimento trabalhado em sala de aula, a professora Antônia deixa passar que o conhecimento elaborado de fora para dentro da escola também é letramento social e deve ser explorado nos debates em sala de aula, pois há discursividade entre os saberes que as crianças já elaboraram para além da escola no processo pedagógico, como destaca Smolka (2012). Ademais sobre isso, Street (2014), apoiado no letramento como prática social, enfatiza que as escolas precisam se ajustar para desenvolver um trabalho a partir do conhecimento que as crianças trazem de casa, das práticas letradas, que variam de acordo com o contexto cultural em que essas crianças estão inseridas, pois quando o letramento familiar é levado em consideração pelos professores, é possível obter como resultado um melhor desempenho na escola e na sociedade em geral.

Ao abordar em sala de aula a lenga-lenga, a professora Antônia criou oportunidades para que as crianças tivessem contato com outros gêneros textuais que fazem parte da cultura popular. E mesmo não sendo enunciado pela professora “brincar” com a lenga-lenga, as crianças significaram que é possível realizar brincadeiras com esse gênero, como podemos perceber quando a professora Antônia pergunta: “Vocês gostaram da lenga-lenga *pra* quê? *Pra* ler?”. E eles responderam: “*Pra* brincar”. Então ela diz que “não tinha falado na palavra brincar”, mas o gênero trabalhado deu a possibilidade da brincadeira e assim a professora Antônia entendeu que ali estava sendo construído um letramento social, pois as crianças iam usar aquele conhecimento em outros espaços fora da escola. Ou seja, o que foi vivenciado pelas crianças através da brincadeira oportunizou a produção de sentido e significado da linguagem, defendida por Vigotski (2000).

Nessa direção, Rojo (2009) diz que um dos objetivos da escola deve ser possibilitar que os alunos participem de várias práticas sociais de leitura e escrita, que são os letramentos, e é isso que a professora Antônia faz quando apresenta a lenga-lenga como um gênero textual, dando oportunidade de todos interagirem com o texto e, nesse momento, vivenciar práticas de letramento de forma democrática e com significado para cada criança.

Os enunciados apresentados na entrevista dialogam entre si. Após a professora Antônia ter falado sobre sua concepção acerca do que seria o letramento social, perguntamos sobre seu entendimento por letramento de uma forma geral e qual a relação que existe entre o letramento e a alfabetização, conforme veremos a seguir:

Pesquisadora: Qual é a sua concepção de letramento de uma forma geral e qual a relação que o letramento tem com a alfabetização?

Professora Antônia: A relação é justamente a questão da nossa linguagem, dos códigos, de decifrar, de conhecer no momento em que eu aprendo a ler e a escrever. O letramento está associado ao usar a escrita no dia a dia, saber usar a leitura. Se eu fosse trabalhar só a alfabetização puramente, eles não perceberiam como fazer o uso da leitura e da escrita no dia a dia. Do jeito como eu fui alfabetizada, eu tive muita dificuldade, hoje tenho trabalhado, mas ainda tenho dificuldade na questão do saber usar, a gente lia um b – a – bá, aquela alfabetização que é decodificar de uma forma sem conexão com o real, então uma compreensão de texto, abrir espaço para que a criança fale, eu não tive isso. Então hoje, como professora alfabetizadora, eu associo a questão da alfabetização, de aprender os códigos, de aprender a ler e escrever, mas também de utilizar isso no dia a dia, isso aí são separados e ao mesmo tempo juntos no sentido de letramento, ter esse norte, do social, *né*, conhecimento social de mundo, de utilização da escrita, da leitura, e a questão do aprendizado da nossa língua e suas regras, e aí a gente faz a associação é do uso no cotidiano mesmo.

No discurso da professora Antônia, a alfabetização aparece como codificação/decodificação; e o letramento, como o uso da leitura e da escrita no dia a dia. Podemos perceber ainda uma ideia de subjugação do letramento como um meio que pode favorecer o processo de apreensão do SEA pela criança, secundarizando o protagonismo desse fenômeno social de linguagem ao confinamento do ensino do SEA. A professora fala da dificuldade que tem até hoje em saber usar os conhecimentos aprendidos na escola com relação à compreensão textual porque a forma como foi alfabetizada ocorreu através da “decodificação sem conexão com o real”, ou seja, uma alfabetização mecânica, que não fazia sentido dentro do seu cotidiano. É o que Smolka (2012) fala sobre a escola trabalhar palavras soltas e frases sem sentido, que não atribuem significado no processo de alfabetização. Então enquanto alfabetizadora, a professora Antônia, na sua fala, busca relacionar o que está sendo ensinado na sala de aula de forma que a criança consiga fazer uso dessa leitura e dessa escrita no dia a dia, levando-a para o meio das interações sociais onde vive, ou seja, trabalha com a alfabetização, mas traz a questão do letramento, que, dentro desse contexto, é perceptível ser um letramento autônomo, pois é voltado para a escolarização (KLEIMAN, 2012).

As interações sociais fazem parte do cotidiano das crianças, fora da escola, e quando elas aprendem, chegam na sala de aula querendo compartilhar esses conhecimentos. A partir dessa situação, que é real, procuramos saber da professora Antônia como ela lida com essa situação.

Pesquisadora: Entendendo que há letramento fora dos muros da escola e que a vida em comunidade, os espaços que as crianças frequentam são ricos de situações em que existem práticas de letramento, nesse sentido, de que forma você utiliza o letramento não escolar das crianças na sua prática pedagógica?

Professora Antônia: Eu acho que é preciso abrir espaço pra que a criança traga o seu conhecimento de fora, porque a gente se surpreende quando a gente ouve a criança falar, então eu vou de novo pra aquele fator oralidade, é o espaço, é o ouvir, a gente trabalha pra que a criança desenvolva seu lado oral, suas expressões, seu conhecimento de mundo. Então nessa interação é que a gente consegue realmente trazer um trabalho de fora *pra* dentro da sala... A partir do que eles realmente se interessam. E sempre nosso ponto de partida enquanto alfabetizador é considerar porque se torna um aprendizado significativo. Ouvir a criança é fundamental *pra* gente poder *tá* construindo habilidades voltadas ao letramento, há essa troca, eu aprendo com eles, eles aprendem comigo e a gente aprende junto, no contexto de socialização. Eu acho que o caminho é esse.

Para a professora Antônia, a oralidade é fundamental para desenvolver um trabalho com o letramento não escolar, pois é através do discurso oral que a criança vai se expressar e trazer seus conhecimentos para o ambiente de sala de aula. Vemos aqui a interação verbal, presente em Bakhtin (2011). Ao falar da enunciação, o autor diz que “a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 314).

É nos momentos discursivos promovidos pela professora com a turma que as enunciações ganham destaque e o conhecimento pode ser ampliado com a mediação da docente. Percebe-se, então, que a escuta e a oralidade presentes nos diálogos, nos momentos discursivos, estão presentes na prática pedagógica da professora Antônia ao usar o letramento não escolar em sala de aula. A professora destaca ainda que há uma troca, já que, ao mesmo tempo em que está contribuindo para a aprendizagem das crianças, ela também aprende com a turma.

Para finalizar a entrevista com a professora Antônia, foi solicitado que a docente falasse de uma prática sua em sala de aula na qual tenha desenvolvido um trabalho com letramento, pois, no formulário, a docente não colocou elementos compatíveis com um relato de

experiência. Nesse sentido, a seguir, temos a última questão da entrevista com essa participante.

Pesquisadora: Escolha uma prática sua de letramento em sala de aula e relate como foi essa experiência.

Professora Antônia: Vou falar sobre a construção do autorretrato, do autoconhecimento, da autobiografia, porque eu sempre inicio o trabalho de letramento a partir da identidade da criança, então a experiência que eu faço na questão de se reconhecer, na questão da importância do nome. Sempre questiono: esse nome vai aparecer onde no dia a dia? Na vida? Qual a origem desse nome? Porque aí a gente *tá* trabalhando o letramento e eles pesquisam a história do nome, a partir da escrita do nome, da leitura do nome, do reconhecimento do nome do outro, das letras. A gente alfabetiza também nesse contexto porque a gente reconhece a si e ao outro. Até a matemática, ao trabalhar data de nascimento e o ano em que aconteceu isso, então é uma pesquisa bem aprofundada que é a minha experiência rotineira, a partir disso, eu trabalho os outros gêneros pra que eles reconheçam em que momento da vida a gente pode *tá* usando aquele tipo de texto, aquele tipo de gênero. Então a experiência que eu relato a você é trabalhar a identidade, o autorreconhecimento como pessoa social, que tem seus direitos, seus deveres. Pra mim, é fundamental, a partir do nome, da escrita desse nome, da história desse nome, trabalhar o processo de letramento.

Na descrição da atividade realizada em sala, a professora Antônia diz fazer parte de sua rotina desenvolver uma prática de letramento através do nome da criança (“sempre inicio o trabalho de letramento a partir da identidade da criança”). Então nesse trabalho de autorretrato, de reconhecimento de si e do outro, a professora promove momentos de pesquisa sobre a origem do nome, sobre a data de nascimento, a escrita do nome, as letras que compõem o nome da criança e o nome do colega, então ela diz que “a gente alfabetiza também nesse contexto porque a gente reconhece a si e ao outro”. Apesar de a professora realizar pesquisas sobre a origem do nome, a data do nascimento, explorar a vida cotidiana, as práticas sociais para além dos conteúdos escolarizados, o que nos faz afirmar que há uma mescla entre os letramentos autônomo e ideológico, percebe-se que o enfoque maior encontra-se no letramento escolarizado, autônomo como diz Street (2014), em que tem origem na docente a necessidade de desenvolver um trabalho sobre a identidade da criança partindo do nome próprio.

É comum, nas turmas de alfabetização, iniciar o processo com a escrita do nome, por ser uma palavra estável, por fazer sentido para a criança aprender a escrever seu nome, mas entre todas as práticas possíveis de letramento promovidas pela professora Antônia, ela traz a questão do nome, que é usado nos anos iniciais com o objetivo de alfabetizar; ao mesmo

tempo, ela extrapola o didatismo do letramento, porque inclusive ela nomeia a atividade falando: “início o trabalho de letramento a partir da identidade da criança...”. Identidade é um fenômeno que ultrapassa a simples ação pedagógica de trabalhar o nome, pois busca a história da criança, a sua singularidade social. Depois a professora fala que, a partir daí, usa os demais gêneros, mas a experiência que relatada é o trabalho com o nome.

A alfabetização e o letramento são dois processos que interagem entre si, que é importante caminharem juntos, porém quando as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras consideram a realidade das crianças, as necessidades de aprendizagem de acordo com o meio social em que as crianças estão inseridas, o conhecimento passa a fazer sentido. A criança não finge que aprende para agradar a professora, como vimos em Smolka (2012), mas se interessa em participar porque é um conhecimento que é útil, que tem significado dentro do meio social em que vive, ou seja, essa criança é protagonista do seu processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Para finalizar as análises da entrevista da professora Antônia, percebemos que suas práticas pedagógicas partem sempre de dentro para fora da escola, mesmo entendendo que o que se trabalha na sala de aula deve fazer sentido no uso fora da escola. Porém, nas falas da professora Antônia, é possível identificar que as direções dos temas abordados partem da docente. Percebe-se ainda que a experiência da docente com as formações do PNAIC contribui na sua prática enquanto professora alfabetizadora, pois ela parece entender que letramento e alfabetização são processos diferentes, mas, na hora de relatar uma experiência, traz o nome que, apesar de ser social, é o ponto de partida para o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando aí a prevalência do letramento autônomo, que está enraizado nas escolas.

4.2.3 Caso 3 – Professora Márcia da rede municipal de ensino de Camaragibe - PE

O caso 3 se refere à professora Márcia, que atua nas turmas de alfabetização pela rede municipal de ensino de Camaragibe - PE há 16 anos. A docente participou das formações do PNAIC como cursista, e os dados coletados na entrevista têm embasamento em sua prática pedagógica em uma turma de 1º ano do ensino fundamental.

Na primeira pergunta da entrevista, buscamos identificar de que forma a professora Márcia desenvolve atividades em sala de aula para que haja a articulação entre as práticas sociais vivenciadas pelas crianças com a leitura e a escrita, promovidas na escola, conforme apresentamos na situação a seguir:

Pesquisadora: Como você articula as práticas sociais das crianças e as atividades de leitura e escrita em sala de aula?

Professora Márcia: Procuo trazer de forma mais simples, através das brincadeiras que elas já conhecem, como as próprias cantigas, que no livro que a gente tá utilizando tem bastante, os contos, que já é do conhecimento deles... eles já têm a noção do que são as cantigas, do que são os contos, a gente vai utilizando desses meios que eles já sabem, já têm conhecimento e assim fica mais fácil, mesmo aqueles que não conseguem ler, mas como eles já têm o conhecimento de alguns contos, de algumas cantigas, fica mais fácil.

Na fala da professora Márcia, percebemos que a docente articula as cantigas de roda e os contos presentes no livro didático com o conhecimento que as crianças têm acerca desses gêneros e que fazem parte da vida social delas. Verificamos ainda a presença de características do letramento ideológico ao levar em consideração o conhecimento que as crianças possuem acerca daquele gênero abordado na sala de aula.

Sobre o letramento social, a professora Márcia o associa com a prática diária em sala de aula de que as crianças podem fazer uso no meio em que vivem. Essa afirmação pode ser observada na resposta ao questionamento que foi feito a respeito e que pode ser observado no próximo trecho da entrevista:

Pesquisadora: O que você entende sobre o fenômeno “letramento social”?

Professora Márcia: Eu acho que é a partir do momento que a gente utiliza a prática diária, não só a rotina, mas as atividades diárias, quando a gente leva *pra* vivência da criança, ela vai utilizar *pra* sua vida. A partir do momento que eles vão mudando de turma e vão se utilizando dessa prática, vão levar *pra* o social, *né*, eles vão entendendo.

A partir do que a professora Márcia colocou, percebemos que ela estabelece uma relação entre o conhecimento que a criança vivencia na escola, através da prática diária, com o que vai ficar de aprendizado e que vai levar para a vida. Esse pensamento dialoga com o

letramento ideológico, discutido por Street (2014), quando diz que a aprendizagem do letramento é um processo e não apenas a aquisição de conteúdo. É na troca com o professor que as crianças desenvolvem o pensamento crítico e argumentativo, que estabelecem relações sociais e que podem fazer uso do seu aprendizado na comunidade em que vivem, tornando essa aprendizagem mediada na escola como um processo de socialização e aculturação.

Nesse sentido, a escola é rica por ir além do processo de alfabetizar, por proporcionar momentos de desenvolvimento da habilidade de argumentar, de oportunizar à criança o entendimento do que está lendo, de concordar ou não, de dar opinião e de levar para fora dos muros da escola o que compreendeu a partir daqueles ensinamentos, de construir significados. Então quando a professora Márcia diz que sua prática pedagógica diária tem relação com o letramento social, ela compreende que o seu fazer diário, que sua mediação no processo de desenvolver nos/as alunos/as a habilidade de leitura e escrita se reflete no mundo social onde essas crianças estão inseridas.

Na sequência da entrevista, outro ponto que buscamos entender foi a relação que a professora Márcia faz entre a alfabetização e o letramento, e a resposta foi a seguinte:

Pesquisadora: Qual a relação que você faz entre a alfabetização e o letramento?

Professora Márcia: Acho que é justamente isso, *né?* Os dois têm que andar em conjunto, não levar aquela atividade, digamos, vazia. Tem que ser algo que eles entendam o porquê daquela atividade.

Apesar de a resposta ter sido sucinta, observa-se que a professora Márcia entende que a alfabetização e o letramento são processos que estão associados um ao outro. Em sua fala, a docente afirma que “os dois têm que andar juntos”; compreende ainda que, para trabalhar com a alfabetização na perspectiva do letramento, faz-se necessário ir além de palavras soltas, desvinculadas da realidade das crianças, “tem que ser algo que eles entendam o porquê daquela atividade”.

Quando há compreensão de que a criança é um sujeito histórico e de direitos e seu conhecimento de mundo, sua vida em comunidade, é levado em consideração, a aprendizagem flui porque está próximo do que a criança vive, assim ela consegue compreender e interagir com as temáticas abordadas, pois vivencia a alfabetização como um

processo discursivo (SMOLKA, 2012), no qual participa da construção do conhecimento, entende o que faz, compreende os objetivos das atividades realizadas. Nesse sentido, é possível perceber a relação que a professora Márcia estabelece entre alfabetização e letramento.

A última pergunta da entrevista tratou do letramento não escolar, ou seja, o letramento que existe fora dos muros da escola. Nessa direção, perguntamos à professora Márcia de que forma ela relaciona o letramento que as crianças trazem de casa com a sua prática pedagógica. Esse questionamento, bem como sua resposta, pode ser observado a seguir:

Pesquisadora: Entendendo que há letramento fora dos muros da escola e que a vida em comunidade, os espaços que as crianças frequentam são ricos de situações em que existem práticas de letramento, nesse sentido, de que forma você utiliza o letramento não escolar das crianças na sua prática pedagógica?

Professora Márcia: A gente aproveita ao máximo. Quando faço a roda de conversa, pergunto, por exemplo, como foi o percurso deles de casa *pra* escola. Foi interessante o primeiro dia deles na escola esse ano... tem aqueles que os pais levam porque moram perto ou porque dá *pra* ir sem precisar utilizar o ônibus; e tem os que moram longe, que o ônibus escolar leva. Aí no primeiro dia, aconteceu da minha aluna ir no ônibus e a mãe dela foi buscar depois. A mãe não tinha autorizado a filha de voltar *pra* casa no ônibus, mas a menina *tava* na fila com as amiguinhas e entrou no ônibus que a gente nem percebeu. Quando o motorista viu que tinha uma menina que não deveria estar no ônibus, retornou para a escola e tudo se resolveu. Mas a menina, na aula do outro dia, chegou tão feliz, *pra* ela era uma novidade e, a partir daquele momento, ela preferiu voltar no ônibus e a mãe autorizou. Foi uma felicidade tão grande porque ela poderia *tá* chorando porque, ao chegar na parada, a mãe não estava, mas foi uma experiência que a criança vivenciou diferente em sua rotina... e são coisas assim que podem acontecer no dia a dia das crianças e elas trazerem essas situações *pra* escola e a gente ter a oportunidade de discutir, de utilizar na sala e ir *pra* uma conversa, porque é algo que faz parte da vivência deles. Eu acho que fica muito rico quando a gente trabalha a partir do conhecimento que as crianças têm, porque elas interagem mais, participam com mais interesse, quanto mais a gente instigar mais vai sair algo, que elas já têm guardado, e assim fica mais prazeroso *pra* criança e *pra* gente porque ela vai querer participar mais do que aquela coisa tradicional, digamos.

Nessa fala da professora Márcia, percebe-se que, em sua sala de aula, há espaço para o letramento não escolar, pois, no percurso que a criança faz de casa até a escola ou da escola para casa, há muitos elementos que podem ser discutidos e trabalhados pela docente de forma que sejam acrescentados novos conhecimentos e o letramento ocorra de forma natural, sem o objetivo de alfabetizar, isto é, sem a necessidade de confinar os processos de letramento ao ensino do sistema de escrita alfabética, como a centralidade no processo de alfabetização das crianças. Afinal, o SEA é uma convenção social que se apresenta continuamente nas trocas

verbais de uma comunidade de falantes de uma língua. Assim é possível perceber, na situação comentada pela professora, que a alfabetização vem como consequência ao momento da sistematização do que foi discutido, a partir do que as crianças trouxeram de casa.

O letramento como prática social leva em consideração o contexto em que as crianças estão inseridas. Na fala da professora, ela diz: “Eu acho que fica muito rico quando a gente trabalha a partir do conhecimento que as crianças têm, porque elas interagem mais, participam com mais interesse, quanto mais a gente instigar mais vai sair algo, que elas já têm guardado, e assim fica mais prazeroso *pra* criança e *pra* gente porque ela vai querer participar mais do que aquela coisa tradicional, digamos”. Nessa direção, a professora desenvolve um trabalho de acordo com Street (2014), que afirma que os professores podem partir do conhecimento e das práticas letradas que essas crianças trazem de casa, identificando as diferenças existentes em virtude dos contextos sociais e ajustando-se a essas diferenças, pois dessa forma haverá melhora tanto no desempenho na escola quanto na sociedade em geral.

Quando a professora Márcia traz a experiência vivenciada pela aluna que utilizou o transporte escolar no percurso de volta da escola para casa e da felicidade dessa criança ao compartilhar sua vivência com a turma na roda de conversa, observamos a oralidade e a narrativa que foram oportunizadas pela professora, pois, como ela mesma diz, “são coisas assim que podem acontecer no dia a dia das crianças e elas trazerem essas situações *pra* escola e a gente ter a oportunidade de discutir, de utilizar na sala e ir *pra* uma conversa porque é algo que faz parte da vivência deles”.

Então ouvir o que a criança traz de fora dos muros da escola e mediar o discurso de forma que haja exploração e entendimento da temática abordada tem sido uma prática diária na sala de aula da professora Márcia e ela diz que a aprendizagem flui porque as crianças participam com mais interesse (“eu acho que fica muito rico quando a gente trabalha a partir do conhecimento que as crianças têm, porque elas interagem mais, participam com mais interesse”). E essa participação acontece porque as crianças falam do que vivem em seu meio social, de suas realidades, de algo próximo delas.

Isso nos remete a Street (2014) quando diz que letramento é sempre um ato social, mesmo quando vem de fora da escola, que a própria interação entre professor e aluno já é uma prática social. Logo, a experiência da aluna da professora Márcia no percurso da escola para casa pode ser considerado um ato social, que possibilitou discussão, mediação e compreensão do que foi vivenciado pela criança.

A partir de uma roda de conversa, discutindo o percurso que as crianças fazem de casa para a escola e da escola para casa, a professora Márcia conseguiu explorar o letramento social que a criança trouxe de fora dos muros da escola em sua prática pedagógica e proporcionou um momento rico de aprendizagem, no qual tanto as crianças quanto a docente se envolveram, e a discussão se deu de forma instigante e prazerosa. É através de momentos como esse, de trazer situações vividas pelas crianças fora da escola e socializadas na sala de aula, que a professora destaca que “fica mais prazeroso *pra* criança e *pra* gente porque ela vai querer participar mais do que aquela coisa tradicional”. Essa prática da professora em ouvir o que a criança traz do seu convívio social condiz com o saber-fazer (TARDIF, 2008) adquirido nas formações continuadas em serviço e no exercício de sua profissão, que faz parte do processo identitário da professora, como pontua Nóvoa (2000). A forma como a professora Márcia se sente ao conversar com seus/suas alunos/as a faz proporcionar momentos de interação social (VIGOTSKI, 2000), interação verbal (BAKHTIN, 2011) e desenvolvimento da oralidade e da aprendizagem das crianças.

Ao final deste terceiro caso, observamos que a professora Márcia trabalha a partir da realidade das crianças, pois percebe que, dessa forma, a aprendizagem tem mais significado para elas. Sendo assim, podemos afirmar que a prática da professora Márcia compartilha mais das ideias do letramento ideológico, pautado nas vivências das crianças, do que das ideias do letramento autônomo, escolarizado.

4.2.4 Caso 4 – Professora Cláudia, da rede municipal de ensino de Camaragibe - PE

O último caso da análise está relacionado com a concepção e prática da professora Cláudia a respeito do letramento social. Ela leciona numa turma de 3º ano do ensino fundamental pela rede municipal de Camaragibe - PE, participou das formações do PNAIC como cursista e atua como professora dos anos iniciais há 7 anos no município, como explicitado em momento anterior.

Na primeira pergunta da entrevista com a professora Cláudia, buscamos compreender de que forma a docente articula as práticas sociais das crianças às atividades de leitura e escrita em sala de aula, e a professora nos respondeu o seguinte:

Pesquisadora: Como você articula as práticas sociais das crianças e as atividades de leitura e escrita em sala de aula?

Professora Cláudia: A gente sabe que o terceiro ano é considerado, entre aspas, o final do ciclo de alfabetização, então a gente tenta trazer ao máximo a realidade do aluno *pra* dentro de sala de aula. Em relação ao letramento, é dessa forma que eu trabalho, de forma simples mesmo, a gente pega a realidade do aluno, se teve uma festa na comunidade, por exemplo, porque a escola é numa comunidade, então a maioria participa e, nessa situação, sempre surge: quem foi, quem não foi e dali a gente pega a realidade e trabalha em sala de aula, mas de forma bem simples.

A professora Cláudia expressa que, ao se aproximar da realidade das crianças, das experiências que vivenciam no meio social em que estão inseridas, está trabalhando com letramento, e ela desenvolve essa prática nas conversas, ouvindo as histórias que os alunos trazem do que aconteceu na comunidade. Isso nos remete aos letramentos múltiplos discutidos por Rojo (2009), ao abordar os letramentos das culturas locais de agentes como professores, alunos e comunidade local.

Na sequência, buscamos identificar a concepção da professora Cláudia acerca do letramento social, como se pode observar:

Pesquisadora: O que você entende sobre o fenômeno “letramento social”?

Professora Cláudia: Eu não sei exatamente do que se trata, mas acredito que seja trazer a questão social da palavra, porque a gente sabe que a alfabetização é a questão de decifrar o código, *né*, então quando o aluno está sendo alfabetizado, ele está aprendendo a decifrar o código que é o alfabeto, então letramento, ele entra junto, justamente pela função social da palavra, que é o código. Então eu acredito que seja você dar sentido ao código que aprendeu. Por exemplo, quando a gente fala a palavra “bola”, qual é o sentido disso? Onde é que ela está inserida no seu contexto social? Então eu acho que o letramento social é você trazer *pra* realidade as palavras que fazem parte do seu contexto. Eu acredito que seja isso, mas não tenho certeza.

Temos aí a definição de alfabetização como decodificação. Segundo a professora Cláudia, “quando o aluno está sendo alfabetizado, ele está aprendendo a decifrar o código que é o alfabeto, então letramento entra junto, justamente pela função social da palavra, que é o código”. Ou seja, a docente fala que, ao trazer uma palavra que é de uso social da criança e utilizá-la na decifração do código, está inserindo o letramento social na alfabetização. Essa afirmação pode ser observada na fala da professora ao dizer: “quando a gente fala a palavra “bola”, qual é o sentido disso? Onde é que ela está inserida no seu contexto social? Então eu

acho que o letramento social é você trazer *pra* realidade as palavras que fazem parte do seu contexto”.

A falta de conhecimento da professora Cláudia sobre letramento social faz com que ela o associe à decifração de uma palavra de uso social, porém Street (2014) diz que os letramentos sociais estão relacionados com as práticas sociais que envolvem as questões culturais e as relações de poder e não estão condicionados à alfabetização. Logo a concepção da professora Cláudia sobre o letramento social, que seria utilizar uma palavra do contexto da criança para decodificá-la no espaço da sala de aula, condiz com a perspectiva de letramento autônomo, de um letramento escolarizado, não se configurando enquanto um fenômeno imerso nas práticas culturais elaboradas por grupos sociais distintos. Com isso, instaura-se, na escola, a reprodução das relações de poder, constitutivas na dinâmica de uma sociedade de classes, em que as classes social e economicamente favorecidas procuram produzir meios de dominação cultural, distanciando-se da perspectiva de letramento ideológico (STREET, 2014).

Ao argumentar que é preciso trabalhar em sala de aula o significado das palavras, dentro do contexto em que esta palavra está inserida, a professora Cláudia nos remete ao que Vigotski (2000) discute sobre o significado da palavra. A professora entende que as palavras possuem sentido e significado e, para que a criança tenha uma compreensão do que está sendo explorado, é importante que seja apresentado o contexto social da expressão trabalhada naquele momento. Porém, apesar desse entendimento e de a professora Cláudia ter participado da formação continuada do PNAIC, que desconstrói a ideia de alfabetização como decodificação e assume a ideia de sistema de escrita alfabética, é possível perceber, a partir da fala dela, que não houve mudanças na concepção da professora a respeito do que seja o processo da alfabetização.

Ainda na entrevista, buscamos entender qual a concepção da professora Cláudia sobre letramento de uma forma geral e qual a relação que o letramento tem com o processo de alfabetização, conforme pode ser verificado na pergunta e na resposta do recorte a seguir:

Pesquisadora: Qual a sua concepção de letramento e qual a relação que você faz entre a alfabetização e o letramento?

Professora Cláudia: A alfabetização e o letramento estão intrinsecamente ligados, se a gente for pensar no que diz Paulo Freire que “a leitura de mundo precede a leitura

da palavra”. Por exemplo, então desde a educação infantil, a concepção de mundo precisa que venha antes do que o ensino da palavra. Se a gente usa uma palavra de uma cartilha que ela não faz nenhum sentido *pra* criança, na hora de alfabetizar, a criança não vai ser alfabetizada porque ela desconhece aquela palavra, ou ela vai ter uma dificuldade porque vai conhecer o código em si, mas não vai conhecer a função social. Então eu acho que a alfabetização e o letramento precisam andar juntos, ao passo que um é o código e o outro precisa ter sentido. Às vezes, tem uma alfabetização, mas falta o letramento e eles precisam andar juntos, porque uma complementa o outro.

A concepção de alfabetização da professora Cláudia está pautada na questão do código (“na hora de alfabetizar, a criança não vai ser alfabetizada porque ela desconhece aquela palavra, ou ela vai ter uma dificuldade porque ela vai conhecer o código em si, mas ela não vai conhecer a função social”). Já quando a docente fala sobre o letramento, ela o associa sempre ao sentido da palavra para a criança (“se a gente usa uma palavra de uma cartilha que ela não faz nenhum sentido *pra* criança, na hora de alfabetizar, a criança não vai ser alfabetizada”; e “precisa ter sentido”).

Então, mais uma vez, percebemos que a alfabetização para a professora Cláudia está associada à codificação/decodificação e o letramento ao sentido que aquela palavra tem no contexto da criança. A docente ressalta a importância da compreensão de mundo pela criança antes do processo de alfabetização e embasa sua fala em Freire (2017) quando diz: “se a gente for pensar no que diz Paulo Freire que ‘a leitura de mundo precede a leitura da palavra’, por exemplo, então desde a educação infantil a concepção de mundo precisa que venha antes do que o ensino da palavra”.

Sob essa ótica, a professora entende que o letramento acontece antes do processo de alfabetização, e isso remete à fala de Soares (2012) quando diz que uma pessoa pode não saber ler e escrever, mas ser de certa forma letrada, ou seja, ter o conhecimento das temáticas abordadas, conviver em um ambiente onde exista o uso social da leitura e da escrita, entre outros fatores. E a associação que a professora Cláudia faz sobre alfabetização e letramento é que um fenômeno complementa o outro, ela diz: “Às vezes tem uma alfabetização, mas falta o letramento e eles precisam andar juntos, porque uma complementa o outro”. Esse pensamento é preconizado pela formação do PNAIC, o que nos faz inferir que, embora a professora afirme que a alfabetização está relacionada com a decodificação, ela compreende que a alfabetização e o letramento são processos distintos, mas que se complementam.

Ao final da entrevista, buscamos compreender de que forma a professora Cláudia utiliza os letramentos não escolares em sua prática pedagógica, como mostram a pergunta e a resposta na sequência que se segue:

Pesquisadora: Entendendo que há letramento fora dos muros da escola e que a vida em comunidade, os espaços que as crianças frequentam são ricos de situações em que existem práticas de letramento, nesse sentido, de que forma você utiliza o letramento não escolar das crianças na sua prática pedagógica?

Professora Cláudia: Essa é uma questão que, em relação à alfabetização, ela é bastante comum, a gente usa as vivências mais simples mesmo, como: *pra* onde o aluno vai, os lugares que o aluno frequenta, se vai à igreja... eu acho que tem muitas variantes, muitas formas de usar o letramento, que não é de sala de aula, que necessariamente não é uma atividade que o professor leva pronto, é pegar, de fato, a realidade mesmo. A gente pega o que o aluno viveu. Uma lista lá de compras, aonde o aluno foi no final de semana, o que fez nas férias, quem são as pessoas que moram com ele, o que ele faz na casa dele, no dia a dia, na rotina, porque ali o aluno vai trabalhar a sua realidade, dentro do seu contexto e não de uma forma engessada.

Para a professora Cláudia, desenvolver uma prática pedagógica a partir dos conhecimentos prévios das crianças produzidos nas relações sociais em que convivem, tem a ver com as conversas realizadas em sala de aula sobre a rotina das crianças fora da escola; e apesar de citar uma lista de compras, a docente se limita a falar generalizando e deixa de detalhar as atividades realizadas em sua sala de aula com relação aos letramentos não escolares. Essa omissão na descrição das atividades realizadas em sala de aula com relação ao letramento já tinha sido observada no questionário, de forma que não foi possível analisar tematicamente a prática da docente por não ter dados suficientes na resposta do questionário feito através do formulário do Google Forms. Nessa direção, pedimos na entrevista para que a professora Cláudia relatasse uma prática sua em que fosse possível observar um trabalho com letramento e obtivemos o seguinte:

Pesquisadora: Pense em uma prática sua de letramento em sala de aula e descreva como foi o passo a passo para a realização dessa atividade.

Professora Cláudia: No meu terceiro ano, criei alguns potinhos. Potinhos da alfabetização e do letramento. Então duas vezes por semana, a gente faz um desafio, por exemplo, a gente coloca dentro desses potinhos frase do contexto, do dia a dia da criança, uma frase simples e, no final, faz uma roda, divide a turma em grupos, que podem ser de meninos e meninas, porque 3º ano tem muita competição e eles gostam desse tipo de brincadeira. Então eu explico: aqui *tá* o potinho, você tira uma

frase, ou você tira uma parlenda, ou você tira uma música, e a partir do que você tirar, você vai fazer uma rima, que dê sentido com o que foi tirado. Então no dia que é rima, o grupo tem um tempinho para formar a frase com uma rima que dê sentido e aí a gente faz a aprovação se faz sentido ou não e vai pontuando. É uma brincadeira super simples, que dá *pra* ser versátil, pelo menos na minha turma funciona muito bem, porque todos ficam empolgados em ler tanto a frase ou a música que *tá* ali, quanto em procurar uma palavra que rime no final, mas que faça sentido, ou seja, não pode ser qualquer palavra. Eu acho que essa é uma forma bem simples mesmo de trabalhar letramento e é uma experiência muito proveitosa.

Na experiência relatada pela professora Cláudia, observamos a predominância do letramento autônomo, letramento escolarizado, que, mesmo partindo da brincadeira, tem como objetivo alfabetizar as crianças. Dentro do processo de alfabetização, é uma “experiência proveitosa”, como diz a própria educadora, pois trabalhar com rimas nos anos iniciais é uma ferramenta importante para consolidar a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, não percebemos na descrição da atividade momentos de discussão das temáticas trazidas, que frases são essas que a docente utiliza, a partir da realidade das crianças. Ou seja, há letramento escolarizado, no qual as vivências das crianças são trazidas para a escola e discutidas na roda de conversa, mas e depois? O que se faz com esses conhecimentos que os alunos trazem de fora dos muros da escola? É perceptível, na prática da professora Cláudia, a ausência do letramento ideológico proposto por Street (2014) e que temos defendido neste trabalho, pois as questões do meio social das crianças não são exploradas, a fim de promover conhecimentos para além do domínio do sistema de escrita alfabética.

Após a análise dos dados das quatro professoras colaboradoras deste estudo, foi possível perceber que, mesmo entendendo que a alfabetização e o letramento são processos diferentes e inseparáveis, as docentes ainda fazem confusão na definição dos dois conceitos, porém desenvolvem atividades fazendo uso dos dois processos. Podemos citar, por exemplo, a professora Antônia quando diz que “o letramento está associado ao usar a escrita no dia a dia, saber usar a leitura”, porém nos reportamos a Rojo (2009) ao ressaltar que, mesmo quem não sabe ler nem escrever, pode ser letrado de uma certa maneira, ou seja, usar a leitura e a escrita no dia a dia é um conceito confuso do que seja o letramento.

Porém se pegarmos a fala da professora quando defende que “ouvir a criança é fundamental *pra* gente poder *tá* construindo habilidades voltadas ao letramento, há essa troca, eu aprendo com eles, eles aprendem comigo e a gente aprende junto, no contexto de socialização”, percebemos que a docente não usa apenas a leitura e a escrita, ela faz uso também da comunicação verbal, da oralidade. Ou seja, há nesse contexto um trabalho com o

letramento social, mesmo que não seja um ato consciente da professora e que ela não conceitue essa vivência como uma prática que envolve letramentos sociais.

Com relação ao que seriam os letramentos sociais, as professoras mostraram-se inseguras para conceituar o fenômeno, porém, nas suas falas, nas vivências compartilhadas nesta pesquisa, há muito de letramento social nas práticas das professoras, como na situação colocada no parágrafo anterior da fala da professora Antônia e da prática de sala de aula descrita pela professora Joana, quando relatou a experiência de as crianças terem levado o cartão de vacina para tomar uma medicação na escola e o que foi explorado a partir daí, como observamos na fala da professora: “Os meninos trouxeram o cartão de vacina porque eles iriam tomar um remédio e a gente fez uma leitura do cartão de vacina, por exemplo, falar da educação alimentar, olhar o percentual de gordura que tinha ali...”. Então mesmo que a professora tenha afirmado: “O letramento social, eu não tenho conhecimento, eu não li nada sobre o assunto,” há muito de letramento social na sua prática pedagógica.

Apesar disso, nas salas de aulas das quatro professoras dos dois municípios onde a pesquisa aconteceu, predomina o letramento autônomo, escolarizado, porque há desconhecimento de como desenvolver práticas que levem em consideração o letramento ideológico no processo de alfabetização. Nesse sentido, é importante trazer essa discussão nas formações iniciais e continuadas em serviço. A participação nas formações do PNAIC favoreceu o entendimento do que seria o fenômeno do letramento e influenciou as práticas diárias das professoras, mas ainda há lacunas, conceitos confusos, insegurança para trabalhar com as práticas sociais de leitura e escrita nas escolas, porque não se trabalha a concepção de letramento com a mesma intensidade como se trabalha a concepção de alfabetização nas formações continuadas.

O trabalho com letramento social nas turmas de alfabetização é desafiador, primeiro porque, embora professores e professoras desenvolvam práticas em que o letramento social esteja presente, ele/ela não tem consciência disso, suas concepções e práticas acerca dos dois processos nem sempre estão articulados; e segundo porque as redes de ensino focam na alfabetização e, com isso, o letramento é pouco trabalhado ou descontextualizado, voltado apenas para o processo de escolarização e a parte realmente social do processo fica à deriva. Mas será que essa condução tem promovido o desenvolvimento escolar nos anos iniciais? O processo de construção de sentidos dos conhecimentos estudados em sala de aula é considerado como concepção na fala das professoras, porém, a partir das práticas, é possível

observar esse processo de significação como propulsor da aprendizagem? Ficam esses questionamentos para reflexão e estudos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somente um fim de uma época permite enunciar o que a fez viver.

(Michel Certeau, 1998)

Chegamos ao fim deste estudo, que teve por objetivo investigar as concepções e práticas docentes sobre letramento social e suas relações com a alfabetização nas escolas públicas dos municípios de Camaragibe e Paulista - PE. Para apresentar a análise dos dados realizada com o material produzido no formulário, fizemos uso da análise temática (AT), em que separamos os dados por temas: 1 - Dados pessoais; 2 - Formação inicial e continuada em serviço; e 3 - Relato de experiência pedagógica sobre a prática do letramento na sala de aula.

Nessa direção, as professoras, além de registrarem seus dados pessoais, falaram sobre sua formação, em que verificamos que todas possuem formação em Pedagogia e apenas a professora Joana atua como professora alfabetizadora desde que iniciou sua carreira pedagógica. Todas as professoras afirmaram ter cursado formações oferecidas pelo PNAIC e outras formações promovidas pelas redes municipais de ensino em que trabalham. Com exceção da professora Antônia, as demais professoras disseram ter participado das formações com a temática de alfabetização e letramento.

Com relação aos relatos de experiências, consideramos apenas as vivências das professoras Joana e Márcia, pois, nos espaços reservados nos formulários para os relatos das professoras Antônia e Cláudia, não houve elementos condizentes com um relato de experiência que pudesse ser analisado.

Nos relatos de experiência das professoras Joana e Márcia, houve prática de letramento nas atividades desenvolvidas e percebemos a influência das formações do PNAIC no saber fazer das professoras.

Na análise dos dados gerados a partir das entrevistas, utilizamos a análise dialógica do discurso e foi constatado que, mesmo entendendo que são processos diferentes e inseparáveis, as docentes ainda fazem confusão na definição dos dois conceitos, porém desenvolvem atividades fazendo uso de ambos. Com relação ao que seriam os letramentos sociais, as professoras mostraram-se inseguras para conceituar o fenômeno, porém nas suas falas, nas vivências compartilhadas nesta pesquisa, há muito de letramento social nas práticas das

professoras. Apesar disso, nas salas de aulas das quatro professoras dos dois municípios onde a pesquisa aconteceu, predomina o letramento autônomo, escolarizado. Esse fato se dá devido ao fato de ser explorado nas formações continuadas em serviço o tema da alfabetização com maior ênfase e, mesmo que o letramento seja discutido, é em menor escala.

A participação nas formações do PNAIC favoreceu o entendimento do que seria o fenômeno do letramento e influenciou as práticas diárias das professoras, como vimos nos relatos de experiências das professoras Joana e Márcia no formulário, mas não foi suficiente para que as professoras abandonassem termos mais conservadores, como alfabetização e codificação/decodificação. Vimos que ainda há desconhecimento e insegurança para trabalhar com as práticas sociais de leitura e escrita nas escolas.

Visualizamos letramento social nas práticas pedagógicas das quatro professoras participantes desta pesquisa, porém das quatro educadoras, a professora Márcia do município de Camaragibe é quem desenvolve uma prática em que se percebe maior exploração do modelo de letramento ideológico (STREET, 2014). Nos demais casos, ainda que haja situações onde seja possível observar práticas sociais de leitura e escrita, o modelo de letramento vigente é o autônomo.

Nossa pesquisa avançou em relação às pesquisas anteriores porque não se deteve apenas em investigar o saber docente com relação aos letramentos sociais, mas em verificar de que forma os letramentos presentes na comunidade estão chegando nas escolas e como estão sendo trabalhados pelas docentes nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Verificamos a necessidade de se investir nas discussões nos espaços formativos dos/as professores/as dos anos iniciais acerca dos letramentos sociais, bem como em uma política que promova o desenvolvimento de atividades que valorizem a vida em comunidade, a realidade das crianças, o contexto sócio-histórico-cultural onde as crianças estão inseridas, de forma que o letramento não seja pretexto para alfabetizar, mas que venha agregar conhecimentos, tornando a aprendizagem com significado para as crianças.

Também buscamos compreender o que seriam os letramentos sociais e como eles estão sendo trabalhados e conceituados nos anos iniciais do ensino fundamental. Verificamos a necessidade de investir nas discussões nos espaços formativos dos/as professores/as dos anos iniciais sobre os letramentos sociais, trazemos a indicação de um estudo observacional em turmas dos anos iniciais em uma escola, a fim de saber como o letramento social se

materializa na sala de aula, articulado ao material curricular que é trabalhado nas turmas, como o professor faz a mediação e se o material estimula as práticas cotidianas dos estudantes nos contextos culturais em que eles circulam na sua convivência social.

Outra sugestão é promover grupos focais com professoras dos anos iniciais de uma escola para promover conversas que favoreçam trocas de experiência relacionadas às suas concepções e práticas de letramento em sala de aula, bem como a formação continuada e a reflexão das professoras relacionadas aos limites e alcances desse processo formativo na busca por superação dos desafios inerentes à escolarização das crianças.

Há ainda pesquisa que pode ser feita com as famílias e com as crianças a fim de se perceber o letramento cotidiano das crianças, bem como entrevistas com as crianças para se compreender como elas percebem se o conhecimento estudado na escola tem relação com o conhecimento vivenciado socialmente.

Como últimas palavras, se almejamos uma escola democrática, que valorize a realidade social da comunidade estudantil, que problematize as práticas culturais cotidianas, os modos de vida, os problemas que circundam a sociedade em que a escola está inserida, é preciso avançar com a reflexão e a materialização do fenômeno das práticas de letramento social no fazer pedagógico da escola. Logo, a pesquisa educacional sobre o tema necessita ser intensificada. O dia a dia da sala de aula, articulada ao contexto social das crianças em processo de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental, e o planejamento da formação dos professores que atuam nesse segmento educacional precisam ampliar o diálogo do processo de aprendizagem a fim de superar os desafios impostos ao avanço do desenvolvimento escolar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Fabiano de. *Concepções teóricas de alfabetização do município de Nova Mamoré - RO*. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018.
- ALMEIDA, Ana Caroline de. *Eventos de alfabetização em duas escolas: uma análise comparativa e etnográfica*. 2020. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- ARAÚJO, Maria Lucinária Lustosa de. *Eventos e práticas de letramento do alfabetizador no processo de letramento social do aluno: experiências em escolas do campo e da cidade*. 2016. 212 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. edição. São Paulo: Hucitec. 2006 (edição 1979).
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G Pereira. 6. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2011 (edição 1979).
- BARBOSA, Maria Luiza Rosa. *Deslindando os usos da escrita nos domínios escolar e familiar: implicações de práticas de letramento no processo de alfabetização*. 2014. 390 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- BARROS, Alexon de Lima Moura. *O (não) espaço dos letramentos sociais em uma política nacional de alfabetização: PNAIC 2015*. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.
- BRAIT, Beth. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-31.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Inep, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica. *Caderno do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Unidade 1- Ano 2*. Brasília, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica. *Caderno do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização*. Caderno 05. Brasília, 2015.
- CRISTOFOLINI, Marcia Nagel. *As contribuições dos estudos do letramento na compreensão e nas ações dos professores do ciclo de alfabetização*. 2017. 134 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Diana Isis Albuquerque Arraes. Letramento na educação infantil: concepções e práticas docentes em turmas de pré-escola em uma instituição pública municipal de Fortaleza. 2018. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. Sentidos produzidos por professoras alfabetizadoras sobre a aprendizagem do ensino da leitura no contexto do PNAIC. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 24, p. 11, 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades e Estados*. Camaragibe/PE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/camaragibe.html?>. Acesso em: 14 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades e Estados*. Paulista/PE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/paulista.html>. Acesso em: 14 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar 2022*. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 14 jan. 2023.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 15-61.

LIMA, Érica Feijó de Souza. *Eventos de letramento com foco na produção de textos: uma perspectiva etnográfica*. 2017. 164 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. Contribuições teórico-metodológicas para a pesquisa sobre letramento na escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e99897, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623699897>

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 34. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. *In: NÓVOA, António (org). Vidas de professores.* 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 11- 30.

OLIVEIRA, Joan Edesson de. & ROSSI, Jocelaine Duarte. Caderno de orientações gerais – Língua Portuguesa e Matemática – 1º ao 3º Ano. Sobral: Lyceum – Consultoria Educacional LTDA., 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. OCDE. *Resultado da avaliação do PISA 2018 Brasil.* Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

PINTO, Milena Fernandes Gomes. *Distintas práticas de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental: como podem influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças?* 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PRÁTICAS e Eventos de Letramento. Glossário do CEALE. Disponível em: Práticas e eventos de letramento | Glossário Ceale (ufmg.br). Acesso em: 18 jul. 2021.

REIS, Ana Gabriella Dias. *Eventos e práticas de letramento em mostras pedagógicas escolares: trazendo o texto para a vida?* 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

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

SILVA, Eliseu Alves da. *Representações de letramento no contexto escolar: a construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores.* 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo.* 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.* 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUSA, Francisca Leandra Egito. *Práticas de letramento na educação infantil: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal.* 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOUZA, Maria Geiziane Bezerra. *Saberes fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem*

sucedidas. 2018. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Caruaru, 2018.

STREET, Brian Vincent. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIGOTSKI, Lev. Seminovtch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Coleta de Dados Virtual



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COLETA DE DADOS VIRTUAL

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa *Letramento social: Concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais*, que está sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Darlene Correia Tenório, residente na rua Ourém, 227, Ap. 601, BL A, San Martin, Recife - PE – 50761-340 – Telefone (81) 99781-3711, e-mail dcsdarlene@hotmail.com, sob a orientação de Fabíola Gonçalves Telefone: (81) 99526-5649, e-mail fabiola.sgoncalves@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concordar em participar deste estudo, pedimos que assinale a opção de “Aceito participar da pesquisa” no final desse termo.

O(A) senhor(a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação: O motivo da realização desta pesquisa se dá pelo fato de que há poucos estudos que discutem o letramento social dos alunos no contexto de alfabetização. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é investigar as concepções e práticas docentes sobre letramento social e suas relações com a alfabetização em duas escolas públicas municipais, sendo uma no município de Camaragibe e a outra em

Paulista, em Pernambuco. Para colher os dados, será utilizado um formulário do Google Forms, solicitando que as professoras coloquem seus dados pessoais, formação, dados profissionais; e também será solicitado que as professoras relatem uma experiência em que seja possível identificar práticas de letramento, considerando o letramento social dos alunos. Marcaremos uma entrevista através do Zoom para conversar com as professoras sobre suas concepções de letramento, de que forma utilizam o letramento não escolar dos alunos em sala de aula e como esse letramento está associado ao processo de alfabetização.

RISCOS: Constrangimento ao expor sua vivência em sala de aula, indisposição para responder aos questionários e para participar de videochamada. Porém as professoras ficarão bem à vontade para relatar sua experiência com tranquilidade, sem pressão. O questionário será bem objetivo, de forma que não haja desperdício de tempo ao tentar respondê-lo e a chamada de vídeo será realizada apenas uma vez para acrescentar o que faltou durante o relato de experiência no formulário do Google Forms.

BENEFÍCIOS DIRETOS/INDIRETOS PARA OS VOLUNTÁRIOS: Contribuição para reflexão sobre a prática, possibilitando ampliar os conhecimentos sobre o letramento social, visando ao sucesso na aprendizagem dos alunos.

Esclarecemos que os participantes desta pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que essa decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (entrevistas, fotos, etc.) ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o(a) senhor(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**

(Assinatura do Pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do *Letramento social: Concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais*, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento).

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

() Aceito participar da pesquisa

() Não aceito participar da pesquisa

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezadas, este questionário é para coletar dados pessoais e profissionais com relato de experiência para pesquisa de dissertação de mestrado, cujo tema é "Letramento Social: Concepções e práticas de professoras das séries iniciais". Seus dados pessoais como nome oficial e idade não serão divulgados. Conto com a colaboração de vocês e desde já agradeço a participação.

***Obrigatório**

1. Nome *

2. Idade *

3. Contatos *

Marcar apenas uma oval.

Número de celular:

Email:

4. A partir da resposta anterior, escreva abaixo o e-mail ou telefone para contato. *

5. Qual a sua formação inicial (Licenciatura)? *

6. Possui formação continuada? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

7. Você possui: *

Marcar apenas uma oval.

Especialização

Mestrado

Doutorado

Nenhuma das anteriores

8. Com base na questão anterior, em qual área é a sua pós-graduação, caso tenha?

*

9. Tempo de experiência no magistério: *

10. Qual rede pública de ensino você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

Camaragibe

Paulista

11. Tempo de atuação profissional na rede municipal de ensino: *

12. Há quanto tempo atua como professora das séries iniciais do ensino fundamental? *

13. Nos últimos cinco anos, quais as formações continuadas oferecida pela rede municipal de ensino você participou? *

14. Nas formações do município, já foi trabalhado o tema letramento? *

15. Você trabalha com letramento em sua sala de aula? Em caso afirmativo, relate uma experiência onde seja possível identificar essa prática na sua rotina pedagógica. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1OekZcrRdiHW8-DopndR0I51JeuwXxAwc74CP-LkO6qw/edit?usp=sharing>

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA VIA PLATAFORMA ZOOM

Ao ler seu relato de experiência sobre a prática de letramento em sua sala de aula, gostaria que aprofundasse um pouco mais alguns aspectos.

- 1) Como você articula as práticas sociais das crianças e as atividades de leitura e escrita de sala de aula?
- 2) O que você entende sobre o fenômeno do letramento social?
- 3) Em suas aulas, você utiliza textos que circulam no meio social das crianças? Qual o seu objetivo ao utilizar esses textos?
- 4) Entendendo que há letramento fora dos muros da escola e que a vida em comunidade, os espaços que as crianças frequentam são ricos de situações em que existem práticas de letramento, nesse sentido, de que forma você utiliza o letramento não escolar das crianças na sua prática pedagógica?

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DE CAMARAGIBE – PE



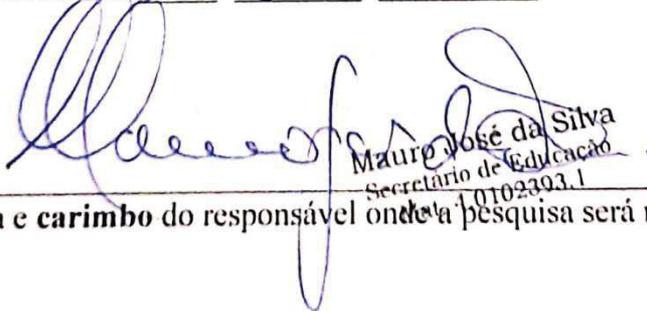
CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) **Darlene Correia Tenório**, mestranda em educação pela Universidade Federal de Pernambuco a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Letramento social: Concepções e práticas pedagógicas de professoras das séries iniciais**, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) **Fabíola Mônica da Silva Gonçalves** cujo objetivo é **Investigar as concepções e práticas docentes sobre letramento social e suas relações com a alfabetização nas escolas públicas do município de Camaragibe – PE**, a pesquisa será realizada com professoras das escolas públicas desta rede de ensino.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em 26 / 07 / 2021.


 Mauro José da Silva
 Secretário de Educação
 0102303.1

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DE PAULISTA - PE



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) **Darlene Correia Tenório**, mestranda em educação pela Universidade Federal de Pernambuco a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Letramento social: Concepções e práticas pedagógicas de professoras das séries iniciais**, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) **Fabiola Mônica da Silva Gonçalves** cujo objetivo é **Investigar as concepções e práticas docentes sobre letramento social e suas relações com a alfabetização nas escolas públicas do município de Paulista – PE**, a pesquisa será realizada nas escolas públicas desta rede de ensino.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

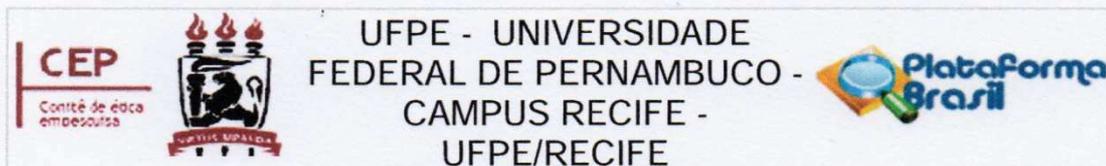
Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em 27 / 07 / 2021.

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada

Jaqueline Moreira da Silva
Secretária de Educação
Mat 44713

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LETRAMENTO SOCIAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Darlene Correia Tenório

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53232221.9.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.184.842

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma dissertação de Mestrado no programa de pós-graduação em Educação, do centro de educação da Universidade Federal de Pernambuco. A dissertação, intitulada "LETRAMENTO SOCIAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL" é escrita por Darlene Correia Tenório, sob orientação da professora Fabíola Mônica da Silva Gonçalves. A pesquisa em questão é de abordagem qualitativa e será realizada com professoras que atuam nas redes de ensino municipal de Camaragibe e Paulista-PE. A escolha destes municípios se deve ao fato de que em ambos os municípios as professoras tiveram influência do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC em sua formação. Amostra de Participantes: 4 professoras, sendo 2 da rede municipal de Camaragibe e 2 da rede municipal de Paulista. Critérios de Inclusão e Exclusão: O critério de inclusão das professoras das séries iniciais é que em Camaragibe as professoras

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde

Bairro: Cidade Universitária

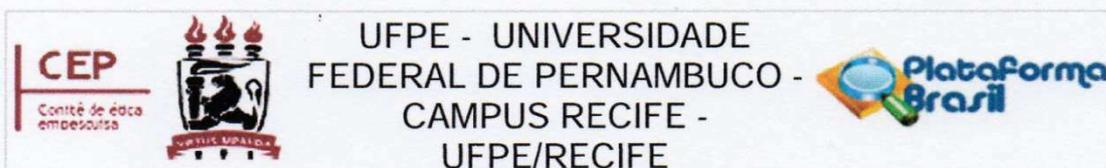
CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 5.184.842

tenham

participado de formações do PNAIC pelo município em questão e atuem apenas neste município. Em Paulista o critério é que as professoras tenham também participado de formação do PNAIC pelo município e atuem apenas nessa rede de ensino. Serão excluídas professoras de Camaragibe e de Paulista que entraram na rede após as formações do PNAIC, que tenham participado das formações do PNAIC em outro município ou que trabalhem em outra rede municipal de ensino. Como critério de exclusão, serão excluídas professoras que atuem em mais de uma rede de ensino ou que atuem nas duas redes de ensino contempladas na pesquisa. Recrutamento dos Participantes: Após apresentar a proposta para o corpo docente de ambos os municípios, perguntar às professoras das séries iniciais do ensino fundamental destas redes de ensino, quem já participou de formações do PNAIC e tem interesse em participar da pesquisa. Instrumentos de Coleta de Dados: formulário do google docs, com roteiros de dados pessoais e dados profissionais (formação, atuação) e entrevista através do google meet para complementar os dados através dos relatos de experiência. Procedimentos para a coleta de dados: Será solicitado às professoras colaboradoras com a pesquisa que respondam um questionário do "google docs" colocando seus dados pessoais, formação, dados profissionais e também será solicitado

que as professoras relatem uma experiência em que seja possível identificar práticas de letramento, considerando o letramento social dos alunos. Será marcada uma entrevista através do google meet para conversar com as professoras sobre suas concepções de letramento, de que forma utilizam o letramento não escolar dos alunos em sala de aula, e como esse letramento está associado ao processo de alfabetização.

Objetivo da Pesquisa:

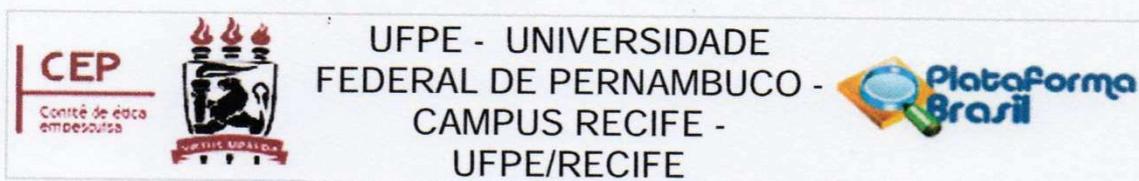
Geral:

Investigar as concepções e práticas docentes sobre letramento social e suas relações com a alfabetização nas escolas públicas dos municípios de Camaragibe e Paulista – PE.

Específicos:

- Conhecer as práticas de letramento por meio de relatos de experiências de professoras das

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 5.184.842

séries iniciais que atuam em escolas da rede municipal de ensino de Camaragibe e Paulista –PE;
 - Analisar as concepções de letramento adotadas na prática pedagógica por professoras das séries iniciais das duas redes de ensino;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- Riscos: Constrangimento ao expor sua vivência em sala de aula, indisposição para responder aos questionários e para participar de vídeo-chamada. Porém as professoras ficarão bem à vontade para relatar sua experiência com tranquilidade, sem pressão; O questionário será bem objetivo, de forma que não haja desperdício de tempo ao tentar responde-lo e a chamada de vídeo será realizada apenas uma vez para acrescentar o que faltou durante o relato de experiência no formulário do google docs.
- Benefícios: Contribuição para reflexão sobre a prática, possibilitando ampliar os conhecimentos sobre o letramento social, visando sucesso na aprendizagem dos alunos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto adequado sob o ponto de vista ético.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram anexados na Plataforma Brasil e encontram-se em conformidade com as exigências do CEP.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

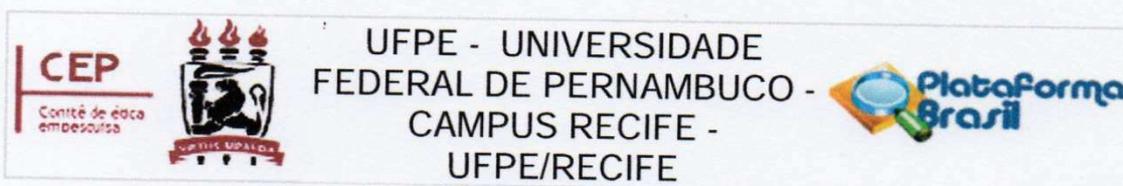
Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio do Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/CCS/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 5.184.842

participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). O CEP/CCS/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1854576.pdf	15/12/2021 14:59:02		Aceito
Outros	Respostaaspendencias.docx	15/12/2021 14:58:21	Darlene Correia Tenório	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	14/12/2021 16:43:42	Darlene Correia Tenório	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoatualizada.pdf	14/12/2021 16:40:29	Darlene Correia Tenório	Aceito
Outros	CurriculoFabiola.pdf	10/11/2021 16:24:09	Darlene Correia Tenório	Aceito
Outros	CurriculoDarlene.pdf	10/11/2021 16:23:38	Darlene Correia Tenório	Aceito
Outros	TermodeConfidencialidade.pdf	10/11/2021 16:22:39	Darlene Correia Tenório	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLCompleto.docx	10/11/2021 16:21:27	Darlene Correia Tenório	Aceito
Outros	Declaracaodevinculo.pdf	08/11/2021 15:47:03	Darlene Correia Tenório	Aceito
Outros	CartadeanuenciaPaulista.pdf	08/11/2021	Darlene Correia	Aceito

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde

Bairro: Cidade Universitária

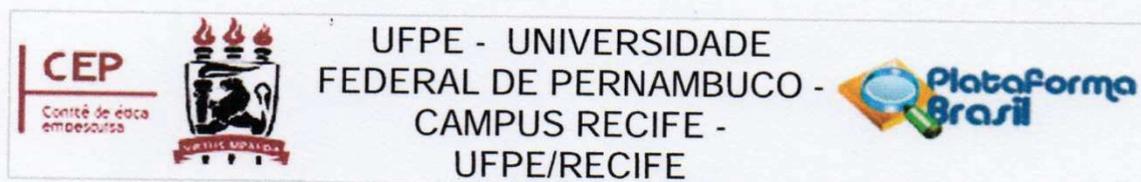
CEP: 50.740-600

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 5.184.842

Outros	CartadeanuenciaPaulista.pdf	15:11:39	Tenório	Aceito
Outros	CartadeanuenciaCamaragibe.pdf	08/11/2021 15:10:54	Darlene Correia Tenório	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 22 de Dezembro de 2021

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 50.740-600

UF: PE **Município:** RECIFE

Telefone: (81)2126-8588

E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br