

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

JENNIFER VIEIRA COSTA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES DE
ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEM**

MARINGÁ

2014

JENNIFER VIEIRA COSTA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES DE
ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEM**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado (a) em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, sob orientação da Profa. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas.

MARINGÁ

2014

JENNIFER VIEIRA COSTA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES DE
ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEM**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado (a) em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá.

Orientação: Profa. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas.

Aprovado em de de .

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a:

Instituição: Universidade Estadual de Maringá

Prof^a:

Instituição: Universidade Estadual de Maringá

Prof^a:

Instituição: Universidade Estadual de Maringá

Dedico este trabalho a meu filho (a),
que ainda não sei o nome, mas já é
minha fonte de inspiração e motivou-
me a ir até o fim.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus que, apesar de todos os percalços ao longo do caminho, me manteve firme para que chegasse até aqui.

Agradeço a professora Maria Angélica que me acompanhou e aceitou dividir comigo um pouco do seu vasto conhecimento a respeito dos processos de alfabetização e letramento. Obrigada pela paciência e compreensão!

À toda minha família, em especial ao meu pai Joel, que com certeza é o mais feliz com essa conquista, meu muito obrigado por todo o suporte e amor.

Agradeço aos meus amigos em geral, especialmente aos meus colegas da Turma 01, por esses quatro anos de companheirismo e parceria.

Por fim, agradeço a todos os professores do Curso de Pedagogia da UEM que muito contribuíram para a minha formação acadêmica e pessoal.

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar o processo de formação de professores alfabetizadores pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Para tanto, foi realizada uma investigação acerca da compreensão de acadêmicos de Pedagogia da UEM, que concluirão o curso em 2014, em relação ao processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, em especial aos conceitos de alfabetização e letramento. A partir dos estudos de Magda Soares (2004), conceituamos alfabetização como processo de aprendizagem de habilidades necessárias aos atos de ler e escrever e letramento como estado ou condição do sujeito que incorpora práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, alfabetização e letramento não são sinônimos, porém constituem-se em processos que ocorrem de forma interdependente e indissociável. Na atualidade há a defesa da necessidade de recuperarmos a especificidade da alfabetização. Fazem parte desse movimento a proposição de alguns programas oficiais que visam superar o fracasso das escolas em ensinar as crianças a ler, escrever e usar adequadamente essas habilidades, tais como Pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Diante desse quadro, perguntamo-nos: como os acadêmicos do último ano do Curso de Pedagogia da UEM compreendem o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança? Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e empírico. Os sujeitos da pesquisa serão acadêmicos que no ano de 2014 cursarão o último ano do curso Pedagogia da UEM. Como instrumento recorreremos ao uso de entrevistas semi-estruturadas e questionários. Foi constatado que os acadêmicos possuem grande dificuldade em conceituar os processos de alfabetização e letramento. Pretende-se, com este estudo, contribuir com o trabalho de reformulação do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá recentemente iniciado.

Palavras chave: Alfabetização; Letramento; Linguagem escrita; Pedagogia.

ABSTRACT

This study aims to analyze the process of training for literacy teachers by the Pedagogy Course at the State University of Maringá (UEM). For this, an investigation was carried out on the understanding of Pedagogy academics from UEM, which will complete the course in 2014, in relation to the process of appropriation of the written language by the child, especially the concepts of literacy and lettering. From the Magda Soares' studies (2004), we conceptualize literacy as a learning process of necessary skills to the acts of reading and writing and lettering as a state or condition of the subject that incorporates social practices of reading and writing. Therefore, literacy and lettering are not synonymous, but are constituted in processes that occur in an interdependent and indissociable way. In actuality there is a defense of the need to recover the specificity of literacy. Are part of this movement the proposition of some official programs which aimed to overcome the failure of schools in teaching children to read, write and adequately use these skills, such as Pro-lettering and the National Pact for Literacy at Right Age (PNAIC). Facing this situation, we wonder: how the academics of the last year of the Pedagogy Course at UEM understand the process of appropriation of written language by the child? This is about a qualitative research literature and empirical study. The research subjects are academics who in 2014 will study the final year of the Pedagogy Course at UEM. As an instrument we resorted to the use of semi-structured interviews and questionnaires. It was noted that academics have great difficulty in conceptualizing the processes of literacy and lettering. It is intend to, with this study, contribute to the work of reformulation of the recently started pedagogical project of the Pedagogy Course at the State University of Maringá.

Keywords: Literacy; Lettering; Written language; Pedagogy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. Apropriação da linguagem escrita: conceituando alfabetização e letramento.....	13
2.1 Métodos tradicionais de alfabetização.....	13
2.2 Algumas contribuições do construtivismo para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita.....	16
2.3 Algumas contribuições da teoria Histórico-Cultural para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita.....	19
2.4 A relação entre alfabetização e letramento.....	25
3. Alfabetização e Letramento: concepções de acadêmicos do Curso de Pedagogia.....	30
3.1 Alfabetização e letramento no currículo do Curso de Pedagogia da UEM.....	31
3.2 Concepções de alfabetização e letramento dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UEM.....	34
3.2.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	36
3.2.2 Análise dos dados.....	37
4. Considerações finais.....	44
5. Referências.....	45
6. Anexos.....	47

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva analisar o processo de formação de professores alfabetizadores pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Para tanto, foi realizada uma investigação acerca da compreensão de acadêmicos de Pedagogia da UEM, que concluirão o curso em 2014, em relação ao processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, em especial aos conceitos de alfabetização e letramento.

O processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças é um tema que já gerou e ainda gera muita polêmica, pois existem vários estudos que trabalham com a temática, e alguns, inclusive, se contrapõem. Nossa investigação pautar-se-á fundamentalmente em estudos de Magda Soares (2004) acerca dos processos de alfabetização e letramento.

De acordo com a ótica dessa autora, concebemos alfabetização como processo de aprendizagem de habilidades necessárias aos atos de ler e escrever e letramento como estado ou condição do sujeito que incorpora práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, alfabetização e letramento não são sinônimos, porém constituem-se em processos que ocorrem de forma interdependente.

Segundo Soares (2004), a invenção do termo letramento é decorrente da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Porém, na atualidade observa-se certa confusão/dificuldade em diferenciar e conceituar letramento e alfabetização, ocorrendo na prática pedagógica e na compreensão por parte dos sujeitos nela envolvidos, muitas vezes, uma fusão entre esses processos.

Apesar de haver especificidades, também há uma relação de indissociabilidade entre os conceitos de alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na prática pedagógica (SOARES, 2006). Entretanto, pode existir certa confusão quando os conceitos são definidos e/ou quando a prática pedagógica é encaminhada. Neste sentido, Soares (2006, p.4) alerta que:

A aproximação, ainda que para propor diferenças, entre letramento e alfabetização, tem levado a concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até mesmo se fundem. Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de

necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos.

As questões acima apresentadas refletem na formação inicial de professores, de modo que pode gerar certa confusão entre os acadêmicos sobre o que é o processo de apropriação da linguagem escrita. Os formandos em Pedagogia, curso que, entre outras áreas, forma alfabetizadores, devem ter claro entendimento em relação ao processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, bem como os conceitos de alfabetização e letramento. Concordamos com Lucas (2009), quando afirma que os processos de alfabetização e letramento são habilidades que não podem ser naturalmente conquistadas, visto que envolvem conteúdos complexos e resultantes de convenções socialmente estabelecidas, e por isso exigem a ação de um mediador competente.

O Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá, está em processo de reformulação do seu projeto pedagógico, deflagrado em 2012. Nesse movimento de reformulação consideramos ser pertinente fazer um levantamento sobre o que os futuros egressos desse curso compreendem em relação ao processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, o que nos remete a seguinte temática: O processo de apropriação da linguagem escrita pela criança na compreensão de acadêmicos que em 2014 concluirão o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá – campus sede.

Relatos em conversas informais com os acadêmicos do Curso de Pedagogia nos levam a perceber que existe certa confusão sobre os conceitos de alfabetização e letramento que deveriam já estar claros para os alunos principalmente os formandos. Convém, portanto, buscar resposta nesta pesquisa à seguinte pergunta: Como os acadêmicos do último ano do Curso de Pedagogia da UEM compreendem o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança?

Foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e empírico. A parte bibliográfica foi realizada para conduzir a pesquisa e auxiliar na análise dos dados. No estudo de campo, realizamos entrevistas semi-estruturadas e questionários. As entrevistas foram para compreender os conceitos que os acadêmicos do último ano do Curso de Pedagogia possuem a respeito de alfabetização e letramento. Os questionários serviram para conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa.

No total participaram quinze acadêmicos voluntariamente, sendo cinco de cada sala do quarto ano. Quinze acadêmicos representam cerca de 20% dos alunos formandos. Após a coleta de dados sistematizamos as informações colhidas para iniciar a discussão partindo de questões acerca do processo de apropriação da linguagem escrita.

Medidas encabeçadas pelo Ministério da Educação (MEC), como o Pró Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), visam superar o fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental por meio de formação continuada. Esses são indicadores de que os professores precisam rever e compreender os conceitos em torno do processo de apropriação da linguagem escrita. Pressupõe-se, portanto, como hipótese, que tal como os professores em atuação profissional, os acadêmicos do Curso de Pedagogia apresentam relativa dificuldade em explicar os processos de alfabetização e letramento.

Por décadas, no Brasil, a cartilha era a principal ferramenta dos professores para alfabetizar. Porém, quando os estudos de Emília Ferreiro chegam ao nosso país em meados da década de 90, a cartilha, juntamente com os métodos tradicionais, é exorcizada, e o construtivismo passa a dominar o campo educacional no que se refere à alfabetização. A chegada dos estudos de Emília Ferreiro ao Brasil provocou uma grande revolução conceitual da linguagem escrita e criticou os chamados métodos tradicionais, conferindo um novo conceito à alfabetização, que passou a ser vista como um processo de construção da representação da língua escrita pela criança, cujo início ocorre antes do seu ingresso na escola, desde que esteja exposta a manifestações de leitura e escrita (FERREIRO, 1988).

Entretanto, como afirma Soares (2006, p.5):

Sem negar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, é preciso, entretanto, reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar a desinvenção da alfabetização, de que se fala neste tópico – podem explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização, proposta anteriormente.

Klein (2002) também faz uma análise crítica a alguns conceitos que foram trazidos juntamente com a psicogênese da alfabetização, porém ao mesmo tempo

critica os métodos do ensino tradicional, dizendo que deve haver uma ligação entre as duas teorias. Segundo a autora, o ensino tradicional foi muito recriminado, pois tinha na cartilha uma linguagem artificial, porém o construtivismo defende que se deve ensinar a partir de relações sociais que a criança não tem, o que se constitui em artificialidade do mesmo modo (KLEIN, 2002).

Existem autores ainda, que criticam a distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, como afirma Colello (2004, s/p):

Tendo em vista a independência e a interdependência entre alfabetização e letramento (processos paralelos, simultâneos ou não, mas que indiscutivelmente se complementam), alguns autores contestam a distinção de ambos os conceitos, defendendo um único e indissociável processo de aprendizagem (incluindo a compreensão do sistema e sua possibilidade de uso).

Toda essa variedade de discursos em torno do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança se reproduz dentro da universidade, seja nos componentes curriculares obrigatórios, nos eventos científicos, nos projetos de extensão e ensino, entre outros. Percebemos deste modo, que é preciso pesquisar e fazer um levantamento sobre o que acadêmicos do último ano do Curso de Pedagogia entendem sobre os principais conceitos relacionados ao processo de apropriação da linguagem escrita – alfabetização e letramento – visto que se pressupõe futuros pedagogos, sendo, dentre os profissionais da educação, os que mais devem dominá-los.

2. APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O objetivo dessa sessão é discutir acerca da relação entre os conceitos de alfabetização e letramento, visando compreender o processo de apropriação de linguagem escrita pela criança nos anos iniciais de escolarização.

Destacamos a princípio que a compreensão da relação entre tais conceitos requer conhecimento da história do ensino da leitura e escrita nos anos iniciais de escolarização no Brasil. A análise dessa história expõe a dificuldade de nossas escolas em ensinar a ler, escrever e fazer uso dessas habilidades socialmente. Ainda hoje, as escolas brasileiras sofrem com o fracasso em alfabetizar e letrar.

O final da década de 1970 e início da década de 1980 foi um período caracterizado por denúncias dos altos índices de evasão e repetência no início da escolarização, e pelas críticas aos métodos tradicionais de ensinar a ler e escrever. Porém, o que é esse “tradicional”?

A seguir, com o objetivo de contribuir para a compreensão da questão formulada acima, realizaremos uma reflexão a respeito dos métodos chamados tradicionais desde as décadas finais do século XIX até meados da década de 1980.

2.1 Métodos tradicionais de alfabetização

No Brasil, na segunda metade do século XIX, o material didático disponível aos professores era bastante precário. O método que se utilizava nessa época para o ensino da leitura eram os chamados sintéticos, que vão da parte para o todo, isto é, da letra a palavra, da palavra a frase, da frase ao texto.

O método sintético pode ser dividido em três outros métodos:

- **Soletração:** este método, característico do início do século XX, tem como principal material a cartilha ABC e trabalha apenas com palavras soltas. Parte-se das letras, pretendendo o professor mostrar que essas quando se unem, representam sons, as sílabas (CARVALHO, 2005). O método fundamenta-se principalmente na agregação de estímulos visuais e auditivos, utilizando a memorização como principal recurso, pois o nome da letra é associado a sua forma visual.
- **Silabação:** representado pela Cartilha da Infância, este método assim como da soletração, apela para a memória ao invés da compreensão:

Depois de mostrar as vogais e os ditongos, a Cartilha da Infância apresenta as sílabas va-ve-vi-vo-vu, embaralhando-as nas duas linhas seguintes (ve-vo-vu-vi-va, etc.). Seguem-se palavras formadas de três letras (vai, viu, vou) e finalmente onze vocábulos contendo as sílabas estudadas. Cada lição se completa com algumas frases sem ligação entre si, escritas sem a maiúscula na palavra inicial e sem pontuação: “vo-vó viu a a-ve”, “a a-vevi-ve e vo-a”, “vo-vô vê o o-vo” e outras do gênero (CARVALHO, 2005, p.23).

- Método fônico: A proposta de dois métodos fônicos bastante divulgados e conhecidos são os da Abelhinha e da Casinha Feliz. No método fônico, o professor dirige a atenção da criança para a sonoridade da língua, ou seja, evidencia que as palavras são formadas por sons, os fonemas. Ensina-se o aluno a produzir oralmente os sons representados pelas letras e a uni-los para formar as palavras. A ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e a codificá-los, na escrita (CARVALHO, 2005).

As primeiras cartilhas brasileiras, portanto, baseavam-se nos métodos de marcha sintética e permaneceram vigentes por muitas décadas. A partir da década de 1880 passa a ser divulgada no Brasil por Antonio da Silva Jardim – professor da Escola Normal de São Paulo - a Cartilha Maternal, escrita pelo português João de Deus:

Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna lingüística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social. (MORTATTI, 2006, p.6).

Até meados de 1890, é travada uma disputa entre os defensores do método João de Deus e dos métodos sintéticos (de soletração, silabação e fonético). No início dessa década, iniciou-se a reforma da Instrução Pública de São Paulo, e a base dessa reforma era a utilização de outro método que chagava ao Brasil, com fortes influências norte-americanas: o analítico.

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tomando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a "historieta". O processo baseado na "historieta" foi institucionalizado em São Paulo,

mediante a publicação do documento Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições. (Diretoria Geral da Instrução Pública/SP – [1915]). Nesse documento, priorizava-se a "historieta" (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura (MORTATTI, 2006, p.7)

Inicia-se então, estendendo-se até meados de 1920, uma nova disputa entre os defensores do método sintético e os defensores desse novo método, o analítico.

Na tentativa de solucionar os problemas do ensino da leitura e escrita nos anos iniciais de escolarização, buscou-se conciliar, nessa mesma época, os dois tipos básicos de métodos: os sintéticos e os analíticos, dando origem assim aos chamados métodos mistos ou ecléticos. A maioria das cartilhas, daí em diante, eram baseadas nesses métodos mistos, que agora vinham acompanhadas de um manual do professor.

Nesse movimento, os métodos, que até então eram considerados primordiais no ensino da leitura e escrita, passam a ser secundarizados devido a alguns estudos na área da psicologia que estudava a maturação da criança e o nível de prontidão para iniciar a aprendizagem da leitura e escrita:

Essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1ª série do ensino fundamental), que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização (MORTATTI, 2006, p. 9).

Depois desses estudos, os métodos tradicionais continuavam a ser utilizados, porém eram subordinados ao nível de maturação da criança, ou seja, a partir desse momento até meados de 1970, as questões didáticas estavam subordinadas as questões de cunho psicológico.

Como dito anteriormente, o fim da década de 1970 e início de 1980 caracterizou-se pela denúncia de grande fracasso escolar nos anos iniciais de escolarização. Os métodos tradicionais - sintéticos, analíticos ou mistos - não davam

conta de explicar ou solucionar as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever.

Essa situação gerou interesse de pesquisadores em analisar o processo de apropriação da língua escrita, explicando o fracasso da escola em alfabetizar. Na década de 1980 foram difundidos os estudos de Emília Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da escrita. Começaram a ser divulgados também, ainda que dentro das grandes universidades, as investigações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento baseados na teoria histórico cultural, bem como teve início as discussões acerca de um novo fenômeno aqui denominado de letramento (LUCAS, 2008). A seguir, apresentaremos uma síntese em relação aos autores dessas teorias e o que defendiam seus estudos.

2.2 Algumas contribuições do construtivismo para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita

Emília Ferreiro¹ pautou-se nas pesquisas de Jean Piaget sobre epistemologia genética para realizar seus estudos em um assunto que Piaget não havia explorado: a linguagem escrita.

A sua obra em parceria com Ana Teberoski, *Psicogênese da Língua Escrita*, quando chegou ao Brasil, em meados da década de 80, revolucionou a educação e a forma de compreender a escrita e sua aprendizagem. Suas obras não apresentam nenhum método de alfabetização, mas desvendam o processo pelo qual a criança passa para chegar a apropriação da linguagem escrita.

Seus estudos acerca dos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e escrita ficaram conhecidos como construtivismo, por defenderem que a criança constrói o próprio conhecimento.

Ferreiro e Teberosky (2006) afirmam que a escrita pode ser considerada basicamente de duas formas: como um sistema de representação da linguagem ou

¹Emília Ferreiro nasceu na Argentina em 1937. Formou-se em Psicologia pela Universidade de Buenos Aires em 1970, e logo depois vai para a Universidade de Genebra (Suíça) onde realiza seu doutorado, trabalhando como pesquisadora-assistente e orientada por Jean Piaget. Em 1971 retorna a Argentina, onde forma um grupo de pesquisa sobre alfabetização. A partir de 1974, Ferreiro desenvolve na Universidade de Buenos Aires juntamente com Ana Teberosky, uma série de experimentos com crianças em relação à escrita, o qual expõe os resultados desta pesquisa em seu livro *Psicogênese da Língua Escrita*, publicado em 1986 no Brasil.

como um código. Vista como código, se resume em transcrição gráfica de unidades sonoras; como sistema de representação, nem os elementos nem as relações estão pré-determinadas e a construção de uma primeira forma de representação é decorrente de um longo processo histórico.

A diferenciação entre essas duas formas de conceber a linguagem escrita muda radicalmente a forma de ensinar a ler e escrever. Na concepção de língua escrita como código, o ensino se resume em valorização da “discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva)” (FERREIRO, TEBEROSKY, 2006, p. 18). Escrita, nesse caso, é ensinada como técnica.

Quando a escrita é vista como sistema de representação, entendemos a sua aprendizagem como sendo a compreensão de como se constrói um sistema de representação. Por isso, passamos a enxergar a escrita como um objeto de conhecimento a ser transmitido. As crianças no período de alfabetização devem compreender o processo de construção da escrita e as suas regras de produção, para que possam se servir das letras como elementos de um sistema.

De acordo com esta perspectiva, as produções espontâneas das crianças são documentos importantes que podem ser interpreta e avaliados. Produções espontâneas não são cópias, mas são escritos realizados conforme elas pensam que deveriam ou poderiam ser. Porém, para interpreta e avaliar esses documentos, é necessário embasamento teórico e aprendizado para tal.

As crianças elaboram hipóteses sobre a língua escrita, antes mesmo de começarem a ser alfabetizadas, diz Ferreiro e Teberosky (2006). Algumas conhecem o sistema de escrita e não reconhecem letras, ao contrário de outras, que conhecem a sonoridade ou o nome das letras e não compreendem o sistema de escrita.

Os métodos de alfabetização considerados tradicionais valorizam principalmente os aspectos gráficos das produções das crianças. Desta forma consideram que uma criança está se apropriando da linguagem escrita quando há qualidade no traçado, distribuição espacial adequada, orientação correta das letras e palavras, etc. Ignora-se assim, os aspectos construtivos, que é aquilo que a criança quis representar ou dizer, e as formas que ela encontrou para fazê-lo. De acordo com Ferreiro e Teberosky (2006, p.21): “[...] a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular” e é possível distinguir três grandes períodos da linha de evolução da criança no processo de apropriação da escrita, cabendo

subdivisões no interior de cada período. O primeiro se constitui na distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico, isto é, a diferença entre desenhar e escrever. Quando não há distinções interfigurais pode não haver letras na escrita, apenas desenhos ou “riscos”, ou desenhos acompanhados de algumas letras.

O segundo período é marcado pela construção de formas de diferenciação entre as escritas, ou seja, as crianças passam a buscar as condições necessárias para ser possível a leitura de algo. Para tanto, são estabelecidos dois critérios: quantitativo e qualitativo. O quantitativo corresponde a quantidade mínima de letras que a criança acha necessário uma palavra ter para poder ser lida; o qualitativo corresponde à alteração na ordem das letras para escrever palavras diferentes. Para isso, a criança realiza um grande esforço intelectual, pois, por exemplo, nesse período, ela pode conhecer quatro letras apenas e construir a hipótese de que tudo se escreve com essas letras, desde que se mude a ordem delas. É aí que consiste o grande esforço intelectual realizado por ela, que buscará formas de mudar a ordem dessas quatro letras para escrever todas as palavras que lhe forem solicitadas.

O terceiro período diz respeito a fonetização da escrita, que em três níveis: silábico, silábico-alfabético e alfabético. De acordo com Ferreiro e Teberosky (2006, p. 27), “é a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro grande período dessa evolução”.

No nível silábico a criança levanta a hipótese de que cada parte da palavra tem relação com cada letra escrita. Ou seja, a criança acredita que cada letra corresponde a uma sílaba e escreve sem omitir sílabas ou repetir letras. No nível intermediário, o silábico-alfabético, são gerados muitos conflitos. Ele corresponde às hipóteses que a criança vai abandonar e as que irá criar. Nesse período, a criança começa a perceber que cada sílaba não pode ser representada apenas por uma letra, mas ainda não compreendeu totalmente o sistema de representação que vê na escrita dos adultos. A escrita, portanto, é feita levando em consideração ora a hipótese silábica e ora a alfabética. O período alfabético é quando a criança compreende e se apropria da linguagem escrita e suas regras, e entende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba (FERREIRO, 1988).

As discussões sobre a alfabetização e suas práticas anteriormente giravam em torno dos métodos, sobre como ensinar. A partir das discussões de Emília

Ferreiro e Ana Teberosky, começou-se a se levar em conta as concepções das crianças sobre o sistema de escrita, pensando em como elas aprendem a ler e escrever.

Com as pesquisas de Ferreiro e seus colaboradores concluímos que as crianças possuem papel ativo na aprendizagem. Segundo a referida autora, elas constroem o próprio conhecimento – por isso o termo construtivismo. Podemos dizer que um dos principais efeitos para a prática escolar foi a alteração do foco da escola, principalmente durante o processo de alfabetização, do professor que ensina para o sujeito que aprende, isto é, o aluno.

2.3 Algumas contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita

As obras de Vygotski² permaneceram desconhecidas em grande parte do mundo ocidental por décadas, e só começaram a ser reveladas com o fim da Guerra Fria. No Brasil, as obras de Vygotski passam a ser divulgadas mais intensamente no final da década de 80 e início da década de 90.

Vigotski (1984) criticou as formas de ensinar linguagem escrita que mecanizavam esse processo, que ensinavam apenas o desenho de letras e não a linguagem escrita propriamente. Segundo ele, por falta de um procedimento científico efetivo para o ensino da escrita os métodos até então utilizados transformavam a aprendizagem dessa linguagem em um processo de muito esforço para a criança, pois a escrita lhes era imposta, não como algo que fosse necessária em sua vida. Segundo Vigotski (1984), a aquisição da escrita não pode ser tratada apenas como uma habilidade motora e a psicologia infantil não enxerga o desenvolvimento da linguagem escrita como um processo histórico, o que é um grande equívoco.

²Lev SemyonovitchVygotski, o principal representante da teoria histórico cultural, nasceu em 5 de Novembro de 1896, na Rússia. Aos 18 anos, iniciou seus estudos em Direito na Universidade Estatal de Moscou. Devido seu interesse em entender o desenvolvimento psicológico do ser humano, Vygotski fez cursos na Faculdade de Medicina, em Moscou e em Kharkov. Após terminar o curso de Direito, retornou para sua cidade onde iniciou sua trajetória profissional como professor em escolas públicas estaduais. Em 1924, durante o II Congresso de Neuropsicologia, em Leningrado, foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, onde conheceu Luria e Leontiev, seus principais colaboradores. Até 1934 trabalhou intensamente, quando faleceu vítima de tuberculose (REGO, 2012.)

Vygotski (1984) define a linguagem escrita como uma representação de segunda ordem. A linguagem oral seria uma representação de primeira ordem. A fala e o objeto estão vinculados como primeira representação. Isso significa que a fala transmite a um objeto. Quando dizemos “casa” imaginamos uma casa em seu formato real, com janelas, telhado, portas, etc. e essa é a primeira representação.

A segunda representação seria a da fala à escrita. Quando nos referimos à palavra casa sabemos como ela se representa graficamente, e não é da mesma forma que o objeto. Casa não se representa graficamente por uma casa desenhada, mas cada letra representa um som da nossa fala, que não tem qualquer similaridade com o objeto real. Trata-se, portanto, de uma representação, ou melhor, de uma representação da representação:

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. (Vygotski, p. 140).

Por isso, a linguagem escrita é uma representação de segunda ordem, pois não representa o objeto falado, mas os sons com que pronunciamos o nome do objeto ou ações, sentimentos, e todas as outras palavras que constituem nosso vocabulário. Em poucas palavras: a linguagem escrita é constituída de signos que se referem aos sons da linguagem oral, a qual representa os objetos, as ações, o pensamento.

Contudo, progressivamente, à medida que o sujeito de apropria da escrita, a linguagem oral, enquanto elo intermediário entre o objeto a ser representado e a escrita vai perdendo espaço até desaparecer, transformando a linguagem escrita em um sistema que representa diretamente os objetos e fenômenos. Em síntese, podemos dizer que num primeiro momento, a fala media a relação entre objeto e escrita, e com a aprendizagem da linguagem escrita essa mediação torna-se desnecessária e desaparece, pois a escrita passa a ser entendida da mesma maneira que a linguagem falada.

Vygotski (1984) distingue três pontos importantes na história do desenvolvimento da escrita na criança: inicia-se com o gesto e, a partir da linguagem oral, passa pelo desenho e pelo jogo antes de chegar a escrita.

O gesto é uma representação anterior à fala. A criança usa o gesto como forma de se comunicar e de ter um desejo atendido. Quando a criança que está nessa fase desenha, representa o movimento que faz nos gesto. Vygotski cita o exemplo da corrida, em que a criança, com o lápis na mão, representa com os dedos movimentos semelhantes aos de correr, mas no desenho o resultado corresponde a traços e pontos que representam o movimento de correr nos dedos.

Outra característica é que a criança tende a representar a forma geral dos objetos, ou seja, se é uma bola, ela representa apenas um corpo redondo, e não as peculiaridades desse objeto. Além disso, quando se trata de palavras/conceitos abstratos, a criança não desenha, mas apenas registra no papel o gesto que indica esse conceito.

O jogo, enquanto brinquedo simbólico é uma esfera de atividades que liga o gesto à linguagem escrita. A capacidade de simbolização e representação no brinquedo é enorme. A criança por meio da brincadeira pode aprender a fazer representações, pois para elas, um objeto pode tranquilamente representar outro. Um pano enrolado, por exemplo, pode representar uma boneca. Neste caso, o que importa é o gesto representativo: um pano enrolado deixa de ser apenas um pano no momento em que a criança faz o movimento de ninar do bebê. Vale destacar que os objetos com os quais não é possível realizar o gesto representativo são imediatamente rejeitados pelas crianças, durante a brincadeira. Desta forma, para Vigotski (1984), o jogo é uma espécie de escrita com objetos.

O desenho ocorre quando a fala já é predominante para a criança. Inicialmente, as crianças desenharam o que conhecem, não olham para o objeto que vão desenhar, pois desenharam aquilo que tem memorizado. Elas preocupam-se mais em indicar um objeto no desenho do que representar, por isso preocupa-se mais com as formas gerais dos objetos.

Pode-se perceber que quando a criança vai desenhar, ela vai falando enquanto desenha, como se a fala estivesse dando o aparato para liberar a sua memória. Essa atitude demonstra certa abstração por parte da criança. Portanto, o desenho é uma linguagem gráfica que tem como base a linguagem oral.

Entendemos assim, com base em Vigotski (1984) que o desenho é um estágio que antecede a apropriação pela criança da linguagem escrita.

Conclui-se que os três pontos explicitados - o gesto, o desenho e o jogo - têm em comum o aspecto simbólico, pois são formas de representação de algo. O gesto, o desenho e o jogo seriam fases preliminares que contribuem para o desenvolvimento da linguagem escrita. Contudo, a criança precisa caminhar em direção de uma descoberta fundamental: “[...] a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal” (VYGOTSKI, 1984, p. 153).

Tomando por base essas explicações, Vygotski (1984) chega a três conclusões de caráter prático. A primeira é que o ensino da linguagem escrita deveria ser transferido para a pré-escola, visto que crianças de três anos já são capazes de descobrir a função simbólica da escrita. Porém, segundo ele, o início do ensino da escrita na União Soviética, e em outros países, acontece tarde demais, com crianças de aproximadamente seis anos, o que é uma falha. Entretanto, Vygotski ressalta que apesar de concordar com o ensino da escrita para crianças mais novas, este ensino não deve se resumir a escritas que a professora julgue importante, como felicitações a diretores ou figuras importantes, mas deve se converter em algo necessário a criança, evitando assim que o ato de escrever se torne mecânico e entediante.

Seguindo essa linha de raciocínio, Vygotski apresenta sua segunda conclusão: a escrita precisa ter significado para a criança, sendo despertada nela a necessidade de escrever como uma tarefa relevante a vida.

A terceira conclusão de caráter prático que ele apresenta, é que a escrita deve ser ensinada naturalmente, ou seja, a escrita não deve ser propriamente ensinada, mas descoberta por meio do brincar, porém sem que se negue o papel do professor nesse processo. Para que isso ocorra, é necessário que as letras estejam presentes na vida das crianças, como está a fala, por exemplo, para que o ensino da escrita não se torne mecânico.

Os seguidores de Vygotski deram continuidade ao seu trabalho, entre eles destaca-se Luria³. Ele afirma que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 1988, p. 143). Ou seja, a escrita se desenvolve na criança antes de começar a ser sistematizada na escola, por meio de técnicas preliminares que ela precisa desenvolver que a capacitarão a aprender a ler e escrever.

Luria (1988) se propõe a identificar a origem da escrita na criança por meio de experimentos, os quais consistem em ditar para a criança (ainda não escolarizada) uma série de sentenças ou palavras e pedir para que ela as relembresse, posteriormente. Quando a criança constatava que não era possível se lembrar de todas essas sentenças, ele lhe entregava papel e lápis e pedia para que, então, ela as registrasse.

Para Luria (1988), a escrita é um sistema de signos que tem função de apoio à memória, uma das funções intelectuais do ser humano. Por meio de seus experimentos ele tentou desvendar se a criança sabe qual é a função da escrita, ou seja, se a criança compreende que usando a escrita é possível recordar-se de uma ideia, tendo a escrita função de auxiliar na memória, e não sendo apenas uma atividade exclusivamente escolar. Por meio deste experimento, Luria (1988) identificou as fases do estágio de desenvolvimento da pré-história da escrita infantil.

O primeiro deles é identificado como sendo “Fase pré-instrumental”, ou de rabiscos imitativos. A criança quando solicitada a escrever uma sentença, não consegue compreender que escreve para depois recordar-se, ou seja, a escrita ainda não tem função mnemônica à criança. Ela faz rabiscos imitando a escrita do

³Alexander Romanovich Luria nasceu em 1902, em Kazan. Com 15 anos matriculou-se no Departamento de Ciências Sociais. No entanto, seu interesse voltava-se para a psicologia. Em 1924, é convidado a se juntar ao corpo de jovens cientistas do recém-criado Instituto de Psicologia de Moscou. Lá se associou a Aléxis Leontiev com o objetivo de estudar as bases materiais do fenômeno humano. Durante o II Encontro Soviético de Psiconeurologia (1924), conhece Vygotskii e a partir de então Luria passa a ser seu seguidor. Do fim dos anos 40 até o fim os anos 50 volta-se à psicologia, dedicando-se ao estudo do desenvolvimento psicológico da criança. Ao fim deste período retoma a vertente neuropsicológica, integrando seu conhecimento e experiências sobre funções corticais superiores e psicologia do desenvolvimento com as concepções linguísticas. Apesar das mudanças de rumo do decorrer de sua obra, é possível constatar um eixo comum que é o da valorização da linguagem como a grande possibilidade de articulação teórica entre os campos da neurologia e da psicologia. Luria abriu um novo e fundamental campo de estudos dentro da neurologia, que é a neurolinguística. Luria morreu em Moscou, em 1977, aos 75 anos (OLIVEIRA; REGO, 2010)

adulto com a qual está familiarizada. Como afirma Luria (1988, p. 156), “a criança nesse estágio do desenvolvimento, ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória”. Sua relação com a escrita, nesse estágio, é puramente externa, é como se fosse uma brincadeira.

O segundo estágio que o autor pode identificar na pré-história da escrita infantil foi denominado de escrita não diferenciada. Nesse estágio a criança ainda faz rabiscos, mas a diferença é que por meio deles consegue lembrar-se das frases, mesmo não sendo possível ler os rabiscos. Quando lhe é ditada uma sentença a criança rabisca, por exemplo, cada uma delas em um canto da folha, e isso a auxilia na hora de lembrar quais foram às sentenças ditadas. Alguma característica específica desse rabisco a faz recordar-se da sentença ou palavra que lhe foi solicitada a registrar, porém não é uma função estável, porque a criança provavelmente se esquecerá qual o significado de cada marca em pouco tempo. Estas marcas indicam que a criança já está começando a compreender a escrita como tendo função de auxiliar na memória, e representam o primeiro rudimento do que mais tarde se transformará em escrita propriamente dita.

Depois que a criança chega a essa compreensão, de que a escrita auxilia na memória, deve:

[...] dar agora o segundo passo: deve diferenciar este signo e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico. Deve criar os rudimentos da capacidade de escrever, no sentido mais exato da palavra. Só então a escrita da criança tornar-se-á estável e independente do número de elementos anotados, e a memória terá ganho um poderoso instrumento, capaz de ampliar enormemente seu alcance. Finalmente, só sob estas condições serão dados quaisquer passos no sentido de tornar a escrita objetiva, isto é, no sentido de transformá-la, passando de marcas coordenadas subjetivamente para signos que possuem um significado objetivo, que é o mesmo para todos. (LURIA, 1988, p. 160).

Assim, passamos ao terceiro estágio: o da escrita diferenciada. Luria (1988) observou que as primeiras escritas diferenciadas se davam depois de uma série de experimentos realizados com a mesma criança, que ia desenvolvendo formas mais complexas de diferenciar uma sentença da outra para poder se lembrar dela depois. Ele percebeu que ao introduzir conceitos de quantidade e forma no conteúdo das sentenças ditadas, as crianças passaram a reproduzir por meio de desenhos ou riscos esses dois aspectos.

Quando as crianças percebem que podem usar o desenho como forma de escrita, se inicia o estágio pictográfico. Nessa fase, o desenho vai de uma brincadeira à uma estratégia para lembrar-se de algo. É o fator quantidade e forma que levam a criança à essa fase, e a criança tende a realizar o desenho da forma ou quantidade em sua totalidade para poder recordar-se do que foi ditado.

Por fim, a criança chega ao estágio simbólico, em que passa a representar as características globais do objeto e mesmo assim consegue lembrar-se da frase. Um exemplo fornecido pelo autor é o de uma criança que foi solicitada a registrar a sentença “Há mil estrelas no céu”. A criança fez apenas duas estrelas e afirmou que se lembraria que haviam mil, ou seja, as duas estrelas simbolizavam/representavam as outras mil. Gradualmente, a criança desenvolve técnicas mais diferenciadas para este nível mais alto de aprendizagem da linguagem escrita.

Com isto, podemos concluir que, mesmo quando a criança aprende as letras, isso não significa que sabe qual é a função da escrita e nem que compreenda seu processo. Por acreditar que o desenvolvimento da escrita ocorra muito antes das crianças começarem a aprender as letras, Luria (1988) preocupou-se em investigar os processos que ocorrem antes da aprendizagem da escrita sistematizada e culturalmente elaborada, ou seja, investigou a pré-história do desenvolvimento da escrita na criança.

2.4 A relação entre alfabetização e letramento

A palavra alfabetização todos nós já conhecemos. É o processo de aprender a ler e escrever, codificar e decodificar. Como declara Colello (2007, p.53): “entre todos os objetivos da educação, nenhum parece tão desejável como a aprendizagem da escrita”.

O letramento, ao contrário da alfabetização, é um termo recente, criado para nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de leitura e escrita (SOARES, 2006). Segundo a referida autora, o termo letramento é a versão para a língua portuguesa da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Também foram utilizados no país o termo alfabetismo para se referir ao letramento.

Para discutir as questões acerca de letramento e alfabetização, recorreremos a autores como Soares (1998, 2004), Kleiman (1995) e Colello (2007, 2010) que vêm se dedicando a estudar esses processos nas últimas décadas.

Regressaremos a década de 1980, que foi quando ocorreu a invenção do termo letramento, tanto no Brasil quanto em outros países como França, Portugal, Estados Unidos, para compreender qual foi a necessidade da invenção de um termo que é relacionado, mas difere do significado de alfabetização. Soares (2006) realiza um estudo a respeito de como o letramento é criado em diversos países, nessa mesma década. De acordo com a autora, foram por causas diferentes que esse conceito se desenvolveu:

[...] a diferença fundamental, que está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento (illettrisme, literacy) e o conceito de alfabetização” (SOARES, 2006, p.2).

Conforme o analfabetismo cada vez mais é superado, e a sociedade vem se tornando mais grafocêntrica, isto é, centrada na escrita, o letramento surge como esse novo fenômeno, em que não é suficiente saber apenas ler e escrever, mas também se apropriar e incorporar a prática de leitura e escrita, saber utilizar socialmente essas habilidades. Antes de uma maior superação do analfabetismo, não havia preocupação com o alfabetismo, o seu antônimo, como também é conhecido o letramento. Conforme discorre Colello (2010, p.85):

Assim como ocorreu em outros países, a nova realidade sociocultural, político-econômica e educacional trouxe a necessidade de repensar o processo de alfabetização. Definitivamente, o mundo parece exigir mais do que o mero domínio do código alfabético. Por isso, mais do que estar alfabetizado, importa saber o que o sujeito pode fazer com o conhecimento sobre a língua.

Em países desenvolvidos, como França e Estados Unidos, o conceito de letramento é criado a partir da constatação de que a população, embora saiba ler e escrever, não possuía as habilidades referentes a leitura e a escrita necessárias para participar nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2006). Isto quer dizer que o conceito de letramento não é criado relacionado ao conceito de alfabetização. O problema, nesses países, nada tinha a

ver com o fato da população saber ou não ler e escrever, mas sim não conseguir usar essas habilidades socialmente.

Porém, no Brasil, o conceito de letramento já surge enraizado no conceito de alfabetização, pois aqui pressupõe que o sujeito que aprende a ler e escrever também será capaz de usar essas habilidades socialmente. Kleiman (1995) aponta que o conceito de letramento passa a ser usado na academia para separar os estudos relacionados ao impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, apontando dessa forma que um conceito difere do outro, por isso a necessidade da invenção de outra palavra, com outro significado.

Conforme aponta Soares (2006), podemos perceber a extensão do conceito de letramento ao de alfabetização pelas alterações no conceito de alfabetização nos censos demográficos. Até o censo de 1940, alfabetizado era aquele que conseguisse escrever seu próprio nome. A partir de 1950, o censo passou a considerar alfabetizado aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, o que já indica que alfabetizado também deveria ser capaz de usar a habilidade de ler e escrever. Atualmente, os censos apresentam os resultados de alfabetização funcional pelo critério de anos de escolarização, ou seja, já pressupondo que se o sujeito frequentou a escola por um determinado período, é capaz de ler, escrever, e fazer uso dessas habilidades.

A aproximação entre esses conceitos está fazendo com que eles se fundam, como sendo um só, o que é um equívoco. Portanto, alfabetização e letramento não são sinônimos, porém constituem-se em processos que ocorrem de forma interdependente. Conforme aponta a autora:

Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento, alfabetizado e letrado: um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p.40).

Dessa forma, uma pessoa pode não saber ler e escrever, isto é, codificar e decodificar, porém pode ser de certa forma um sujeito letrado, conforme afirma Soares (1998):

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (p. 24).

Conforme também é apontado por Kleiman (1995, p. 18) a criança que ainda não foi alfabetizada pode ser letrada:

Um outro argumento que justifica o uso do termo em vez do tradicional 'alfabetização' está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas.

A criança que ainda não domina o código escrito, ou seja, de fato ainda não sabe ler e escrever, mas que ouve histórias e tem contato com livros desde muito cedo, consegue identificar práticas relacionadas a leitura e a escrita no meio social.

Há uma especificidade e também indissociabilidade entre os conceitos de alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na prática pedagógica (SOARES, 2006), entretanto, pode existir certa confusão na hora de definir tais conceitos. Soares (2006, p.4) afirma:

A aproximação, ainda que para propor diferenças, entre letramento e alfabetização, tem levado a concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até mesmo se fundem. Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos.

A equivocada interpretação de que os conceitos de alfabetização e letramento se fundem e se confundem tem levado a uma perda de especificidade do processo de alfabetização, ou seja, a uma desinvenção da alfabetização. Segundo Magda Soares, essa perda de especificidade é um dos fatores explicativos mais relevantes do atual fracasso escolar no que se refere a alfabetização. As crianças estão sendo letradas na escola, mas deixando de ser alfabetizadas.

Apesar do fracasso que se obteve em colocar em segundo plano a aprendizagem do sistema gráfico, a autora defende que não se pode retroceder a

paradigmas anteriores, perdendo assim os avanços e conquistas feitos nas últimas décadas. A reinvenção da alfabetização trata-se de encontrar um equilíbrio entre o ensino do código e seu uso em práticas sociais. Para Soares (2006), dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque esses processos são interdependentes e indissociáveis. Propõe-se a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, e que esta se desenvolva em um contexto de letramento:

Precisaríamos de um verbo 'letrar' para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas situações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p.47).

Segundo Kleiman (1995), a escola é a mais importante agência de letramento, porém preocupa-se apenas com a alfabetização, ou seja, aquisição de códigos, que é apenas uma das formas de letramento. De acordo com Mortatti (2004, p. 34):

“de fato ainda é preciso aprender a ler e escrever, mas a alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam mais. É preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que vem se designando 'letramento'.

Acreditamos, portanto, que embora alfabetização e letramento constituam-se em processos que não são sinônimos, da mesma forma são indissociáveis, e o ideal seria que se alfabetizassem as crianças letrando-as. Consideramos também ser importante diferenciar os dois conceitos para um melhor encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

3. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Acreditamos ser fundamental um pedagogo dominar os conceitos de alfabetização e letramento para sua atuação profissional como alfabetizador. Para isso, é necessário que sua formação durante a universidade abranja tais conceitos.

Os índices do fracasso escolar nas séries iniciais continuam alarmantes. De acordo com o site do INEP⁴ no resultado da prova Brasil no ano de 2011, as escolas de todo o país totalizaram 190,5 pontos, o que corresponde ao nível 3, em uma escala que vai do nível 1 ao nível 9.

Atualmente, existem alguns programas oficiais que visam superar o fracasso das escolas em ensinar as crianças a ler, escrever e usar adequadamente essas habilidades, tais como Pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O primeiro “é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2013, s/p). O segundo tem como objetivo “assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012, s/p). Trata-se de

Uma ação inédita que conta com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar o melhor dos seus esforços e recursos, valorizando e apoiando professores e escolas, proporcionando materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. (BRASIL, 2012, p.4).

Percebemos que há esforços conjugados em torno da compreensão dos processos de alfabetização e letramento visando a elevação da qualidade do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental. Medidas como essa – formação continuada para professores alfabetizadores sob a forma de programas – pretendem lhes favorecer a compreensão do processo de apropriação da língua escrita pela criança e viabilizar a proposição de práticas pedagógicas alfabetizadoras e letradoras eficientes. Contudo, tais medidas podem ser indicadoras de que, durante o Curso de

⁴ <http://www.inep.gov.br/>

Pedagogia, tais conceitos não estejam sendo suficientemente discutidos ou que não há clareza no tratamento da relação entre eles.

Dessa forma, ao entrevistarmos acadêmicos do último ano para saber como eles conceituam alfabetização e letramento, propomo-nos também a analisar o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, vigente nos anos de 2011-2014, anos em que os sujeitos da pesquisa o cursaram, de modo a identificar qual a compreensão, por parte dos acadêmicos, dos conceitos de alfabetização e letramento, para confirmar ou não nossa hipótese de que tais conceitos não estão sendo suficientemente discutidos na universidade, no âmbito do ensino, tendo em vista a formação inicial de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

3.1 Alfabetização e letramento no currículo do Curso de Pedagogia da UEM

Antes de iniciarmos nossa análise em relação ao currículo do Curso de Pedagogia da UEM, explicitaremos nossa concepção de currículo e como ele interfere na formação de professores.

Concordamos com Nereide Saviani (2002) quando define currículo como seleção, sequenciação e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. O currículo compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos, entre outros, dispostos em conjuntos de matérias/disciplinas escolares e respectivos programas, com indicações de atividades/experiências para sua consolidação e avaliação. (SAVIANI, 2002).

Segundo a referida autora, currículo é muito mais que o conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, na distribuição das disciplinas/áreas de estudo (as matérias, ou componentes curriculares), por série, grau, nível, modalidade de ensino e respectiva carga-horária aquilo que se convencionou chamar de “grade curricular”. Com base na autora, consideramos que currículo é o saber escolar, organizado e disposto especificamente para fins de ensino-aprendizagem, compreende não só aspectos ligados à seleção dos conteúdos, mas também os referentes a métodos, procedimentos, técnicas, recursos empregados na educação escolar.

De acordo com a Resolução n. 1, de 15/05/2006, em que o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) foi atribuído a este a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura possui amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização.

Tendo o Curso de Pedagogia como ênfase a formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, fica implícito que os egressos devem estar preparados para alfabetizar, visto que este é um dos principais objetivos dos anos iniciais de escolarização. Portanto, os currículos desse curso devem abranger conhecimentos que preparem seus estudantes para tal tarefa, como é apontado no texto das Diretrizes:

É importante ainda considerar, que nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos devem ser introduzidos nos códigos instituídos da língua escrita e da linguagem matemática com a finalidade de desenvolverem o seu manejo. Desta forma, o Licenciado em Pedagogia precisa conhecer processos de letramento, modos de ensinar a decodificação e a codificação da linguagem escrita, de consolidar o domínio da linguagem padrão e das linguagens da matemática (BRASIL, 2006, p.13).

Sendo o currículo o saber escolar, organizado e disposto especificamente para fins de ensino-aprendizagem, a seleção dos conteúdos que a universidade julga necessária para a aquisição dos conceitos que preparem o acadêmico para alfabetizar e letrar encontra-se nele. Partindo dessa afirmação, centraremos agora nossa análise no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá vigente nos anos de 2011 a 2014, a fim de identificar em quais disciplinas existe a discussão a respeito dos processos de alfabetização e letramento. O Curso de Pedagogia da UEM possui carga horária total de 3840 horas distribuídas em quatro anos de curso. No total, são 71 disciplinas divididas em oito semestres.

Analisando a grade curricular do Curso de Pedagogia da referida instituição, percebemos que o termo alfabetização e, principalmente, o termo letramento, quase não aparecem nos títulos das disciplinas, bem como nas ementas e objetivos de

cada uma delas. Das 71 disciplinas, em apenas duas consta no título e na ementa o termo alfabetização, e dessas duas, em apenas uma consta no título e na ementa o termo letramento.

A primeira disciplina que trata sobre alfabetização está programada para ser cursada no segundo ano e denomina-se *Alfabetização: histórico, políticas e função social*, com carga horária de 68h/a. De acordo com o a grade curricular do curso, o objetivo deste componente curricular é “subsidiar a compreensão sobre a constituição sócio histórica da alfabetização inicial e de jovens e adultos no Brasil, analisar as políticas públicas para a alfabetização inicial e de jovens e adultos e suscitar reflexão sobre a função social da alfabetização” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, s.d., p.6)

No título da segunda disciplina consta o termo alfabetização e é a única que menciona também o letramento. Denomina-se *Alfabetização, letramento e escolarização*, encontra-se no terceiro ano do curso e também possui carga horária de 68h/a. Tem como objetivos: “compreender as diferentes concepções de linguagem escrita e suas implicações pedagógicas, subsidiar a compreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento, analisar propostas de alfabetização e letramento e elaborar projetos de alfabetização e letramento (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, s.d., p.6).

Além desse componente curricular, em nenhum outro é mencionado o termo letramento.⁵

Como mencionado anteriormente, no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) é declarado que o licenciado em Pedagogia precisa conhecer processos de letramento e os modos de ensinar a decodificação e a codificação da linguagem escrita visto que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que esse profissional está habilitado a ministrar aulas, as crianças devem ser alfabetizadas. Porém, como preparar um futuro pedagogo para alfabetizar, que é uma de suas funções, com apenas duas disciplinas específicas relacionadas a alfabetização durante toda a graduação? Não é de se surpreender, depois dessa breve análise, que esteja sendo necessário trabalhar conceitos de

⁵Em outros componentes curriculares, faz-se menção aos processos de alfabetização e letramento, tais como Formação e ação docente: P.E das séries iniciais do ensino fundamental (34h/a), Estágio curricular supervisionado de ensino fundamental (68h/a), Metodologia do ensino de língua portuguesa: 1ª a 4ª série do ensino fundamental (68h/a). Contudo, não se constituem no foco de tais disciplinas, sendo um conteúdo entre tantos outros.

alfabetização e letramento nos programas de formação continuada dos professores em atuação, visto que na universidade tais conceitos não estejam sendo discutidos com a devida importância.

Conversas informais com os acadêmicos do curso, nas quais era relatado a insegurança para iniciar a vida profissional como alfabetizadores, visto que não se sentiam preparados teoricamente como também de forma prática, foram umas das razões para iniciar essa investigação, que tem como questão fundamental compreender como os acadêmicos do último ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá compreendem o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, em especial os conceitos de alfabetização e letramento.

Dessa forma, é pertinente realizar um estudo para investigar e analisar o conceito que o acadêmico do quarto ano do Curso de Pedagogia, um futuro professor, quiçá alfabetizador, tem a respeito do processo de apropriação da linguagem escrita. É fundamental que esse profissional tenha uma formação que lhe permita compreender, nas diferentes vertentes teóricas, o processo de apropriação da linguagem escrita. Conforme expõe Colello (2010), analisando os resultados do ensino divulgados por provas como Enem, Prova Brasil, Pisa, entre outras, é certo ser necessário uma intervenção pedagógica mais efetiva e eficiente com o objetivo de formar leitores e escritores, sendo necessário, para tanto, formação docente precisa.

Pretende-se, com este estudo, contribuir com o trabalho de reformulação do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá recentemente iniciado.

3.2 Alfabetização e letramento: concepções de acadêmicos do Curso de Pedagogia da UEM

Foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e empírico. Uma pesquisa qualitativa reúne características básicas como: ter o pesquisador como chave; preocupar-se com o processo e não somente com os resultados; valorizar o significado e obtê-lo a partir da percepção do fenômeno visto num contexto (MINAYO, 1996; TRIVIÑOS, 1987).

Por se tratar de uma pesquisa de campo, o estudo de um referencial torna-se essencial em uma pesquisa científica, pois como afirmam Lara e Molina (2011, p. 178):

Os dados amealhados na pesquisa bibliográfica inicial são fundamentais para a condução da pesquisa como um todo, uma vez que servirão de referencia para o pesquisador e contribuirão para a delimitação do objeto de estudo bem como podem trazer elementos que podem auxiliar na escolha de indicadores e na apropriação/construção de conceitos.

Sendo assim, realizamos uma pesquisa bibliográfica inicial para buscar elementos e informações que nos auxiliaram na construção de conceitos relacionados a alfabetização e letramento, que se deu, principalmente, por meio de leituras dos textos de autores como Soares (1998, 2004), Kleiman (1995), Colello (2007, 2010), Mortatti (2004), entre outros, que discutem a aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças no início do processo de escolarização.

Para a realização da parte empírica da pesquisa recorreremos ao uso de entrevistas semi-estruturadas e questionários, instrumentos que utilizamos para compreender de que forma os acadêmicos do quarto ano do Curso de Pedagogia compreendem o processo de apropriação da linguagem escrita, principalmente os conceitos que derivam dele, tais como o de alfabetização e letramento.

As entrevistas foram previamente planejadas, “[...] para que se possa definir de forma precisa a informação procurada, sendo assim possível elaborar um roteiro no qual seja alcançada as informações necessárias a pesquisa” (LARA; MOLINA, 2011, p.180). Nas entrevistas (Anexo 2) perguntamos o que os acadêmicos compreendem por alfabetização e letramento e como explicam a relação entre esses processos. Utilizamos os questionários (Anexo 3) para conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa (acadêmicos do quarto ano do Curso de Pedagogia).

Solicitamos a participação voluntária de cinco acadêmicos de cada turma para a coleta de dados da pesquisa, os quais responderam o questionário e foram entrevistados, totalizando a participação de quinze acadêmicos. A escolha de cinco acadêmicos por turma se deu pelo fato de representarem um numero significativo, ou seja, cerca de 20% dos alunos.

A seguir, sistematizamos as informações colhidas para discutir a formação que esses futuros pedagogos receberam, partindo de questões acerca do processo de apropriação da linguagem escrita.

Num primeiro momento, analisamos as repostas dadas pelos acadêmicos em relação ao conceito de alfabetização e, após, as respostas em relação ao conceito de letramento. Em seguida, analisamos a relação que foi estabelecida entre alfabetização e letramento pelos acadêmicos, o que revelou a forma como os sujeitos da pesquisa compreendem o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças em início de escolarização. Também faremos uma breve discussão a respeito das repostas dadas pelos estudantes quando foram questionados se sentiam-se preparados para alfabetizar.

3.2.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa

O perfil dos acadêmicos participantes da pesquisa foi elaborado partindo-se dos dados levantados por meio do questionário respondido antes do início de cada entrevista. Foram levantadas questões a respeito da vida acadêmica, experiência profissional em escola, e projetos profissionais futuros.

Os acadêmicos entrevistados são jovens; 14 deles tem idade entre 20 e 23 anos. Dos total, seis tiveram oportunidade ao longo do curso de participar de projetos relacionados ao processo de apropriação da linguagem escrita. Dentre esses, dois participaram do Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio às Pessoas com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais (PROPAAE) e quatro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). Um acadêmico declarou ter participado de um curso sobre este tema.

Apenas quatro do total de entrevistados possuíam experiência profissional na escola regular, e somente um havia cursado o magistério no ensino médio.

Oito acadêmicos pretendem atuar como professores no ensino fundamental ou na educação infantil e sete ainda não decidiram em que área atuarão profissionalmente.

3.2.2 Análise dos dados

As entrevistas foram planejadas para ser questionado inicialmente o que o sujeito compreendia por alfabetização e, depois, por letramento. Após serem respondidas as duas primeiras questões, perguntamos como ele compreendia a relação entre esses dois processos.

De forma geral, os acadêmicos encontraram dificuldade em definir tais processos, principalmente o letramento. Houve respostas à mesma pergunta muito diferentes umas das outras.

Os sujeitos da pesquisa não serão chamados pelos nomes próprios para não serem identificados. Por isso, utilizaremos as siglas S-1, S-2, S-3 que significam Sujeito 1, Sujeito 2 e assim sucessivamente.

Em relação ao processo de alfabetização, alguns acadêmicos conceituaram-no em sentido amplo, concebendo-o como um processo que engloba outros, como o de letramento, por exemplo. A fala do S-9 exemplifica esse conceito de alfabetização:

Pelo que eu sei alfabetização é o processo que envolve o letramento e a parte gráfica da escrita. Eu acho que alfabetização é bem ampla, ela envolve tanto o ler como escrever, e não só decodificar, mas envolve a questão do entendimento também, porque se não a pessoa seria um analfabeto funcional. (S-9)

Esse conceito amplo de alfabetização é defendido por alguns estudiosos, como Emília Ferreiro, de quem nós já falamos acima, em que os estudos por ela realizados contribuíram para a redefinição do conceito de alfabetização, ampliando-o, não atribuindo a esse processo apenas o sentido de decifração do código. Porém, os alunos que entendem alfabetização em sentido amplo foram minoria nessa pesquisa. Do total dos acadêmicos, ao responderem o que compreendiam por alfabetização, treze relacionaram-na a aprendizagem do código, aos atos de codificar e decodificar, e não mencionou o termo letramento para definir alfabetização. É o que exemplifica as respostas do S-4 e S-5:

É ensinar as primeiras letras as crianças. É o ler e o escrever nas fases iniciais. (S-4)

Alfabetização é você passar pra criança das ultimas séries da educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental como é o alfabeto e a formação de palavras. Eu acho que alfabetização está ligada a alfabetizar crianças, mostrar pra elas como é o alfabeto, a formação de sílabas e palavras. Passar a parte gráfica, isso é alfabetizar. (S-5)

Essas respostas indicam um conceito de alfabetização mais restrito, em que alfabetizar seria apenas ensinar a ler e escrever, sem se atentar ao uso social da escrita e as funções que esta carrega. As respostas do S-2 e S-8 também exemplificam tal definição:

Alfabetização é quando a criança está num processo de aprender de forma escrita os sons da linguagem. (S-2)

Ensinar a criança a ler e escrever o código, começando pelas letras, “a, b, c, d”, principalmente isso. Depois, começar a formação silábica, dependendo do método que o professor vai escolher. (S-8)

Tais respostas indicam que a formação que os acadêmicos estão recebendo, no que tange a definição do processo de alfabetização, está sendo incisiva em defini-lo como apropriação de um código, distinguindo-o do processo de letramento. De acordo com Soares (2006), devido a reformulação que a palavra alfabetização sofreu depois da chegada dos estudos de Ferreiro e Teberosky (2006) e com a invenção do termo letramento, houve uma progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização, uma desinvenção da alfabetização. Acreditamos que depois dessa constatação, o movimento se deu no sentido contrário, e isso explica porque os acadêmicos que estão saindo da universidade possuem o conceito de alfabetização como aquisição do código. É como se hoje houvesse uma tentativa de recuperar essa especificidade da alfabetização.

Ao mesmo tempo em que os acadêmicos demonstraram ter uma concepção de alfabetização relacionada a aprendizagem do código escrito, quando solicitados a responder o que entendiam por letramento, apresentaram maior resistência, alegando não ter certeza e muitas dúvidas em relação a esse processo e usando, frequentemente, as expressões “eu acho”, “pelo que eu sei”, “eu entendo como”, entre outras. Vejamos as repostas do S-6 e do S-9:

É o que me confunde mais. Vai além do que é alfabetização. É você saber explicar o que está escrito, entender o que está escrito. É mais pela parte da interpretação de não entender só o símbolo, só o código, mas aquela escrita em si. (S-6)

Eu acho que letramento é a questão da escrita mesmo e alfabetização é bem mais que isso. Letramento é uma parte da alfabetização e envolve mais a parte escrita. Tem a codificação e a decodificação do símbolo, e também entender o que está escrevendo. (S-9)

Essas respostas indicam a falta de precisão e certeza para definir o processo de letramento. Podemos perceber que os três acadêmicos baseiam-se na alfabetização para definir letramento, porém um o define como algo que vai além da alfabetização (S-6), e outro como sendo apenas uma parte da alfabetização (S-9). Percebe-se a falta de clareza no conceito que o S-9 tem sobre letramento e alfabetização, definindo o letramento como sendo relacionado principalmente a escrita, decodificação e codificação do símbolo, e alfabetização envolvendo não só o ler e o escrever, mas a interpretação do que está sendo lido.

O S-3 recorreu a exemplos para explicar o que entendia a respeito do processo de letramento:

*É que letramento é diferente de alfabetização. **Por exemplo**, quando eu entrei na escola eu era letrada, mas era analfabeta, porque meus irmãos pegavam gibis e eu os pegava e ficava folheando, fingindo que estava lendo, assim como os livros. Eu vivia num mundo letrado, mas como não tinha entrado na escola ainda, não tinha sido alfabetizada.*

Tivemos respostas extremamente diversificadas em relação ao processo de letramento, que demonstraram as suposições que os acadêmicos levantaram quando foram confrontados com a questão “o que é letramento”, visto que não tinham um conceito claro interiorizado. Em geral, as respostas foram curtas, sem que os entrevistados tivessem algo mais a dizer sobre esse processo de letramento, tais como:

É o modo como isso (alfabetização) acontece. Os métodos envolvidos na alfabetização das crianças. (S-4)

Eu acho que letramento é conhecer as letras. (S-5)

É quando ela (a criança) realmente está se alfabetizando. É quando ela está sendo alfabetizada. (S1)

Relacionar letramento aos métodos de alfabetização como faz o S-4 demonstra grande desconhecimento teórico acerca do processo de apropriação da linguagem escrita, assim como dizer que letramento é conhecer as letras (S-5). Nos exemplos acima, não foi se quer citada a dimensão social do letramento.

Os S-10 e S-7 para conceituar letramento fazem menção a alfabetização, mas não conseguem distinguir um do outro o que deixa a fala confusa:

Na verdade eu não vejo muita diferença entre alfabetização e letramento. Eu acho que seria mais ou menos a mesma coisa. Não consigo separar uma coisa da outra. Apesar de já ter ouvido alguma coisa durante o curso, não consigo compreender a diferença entre um e outro. Parece que tudo é ensinar a grafia da letra ao aluno, escrever, etc. (S-10)

É um pouco diferente da alfabetização, eu entendo como você encaminhar a criança para o hábito da leitura e da escrita, como abrir um livro, escrever em um caderno, onde começa e onde termina, tudo aquilo que vem antes da leitura e da escrita (S-7).

Obtivemos respostas que relacionavam o letramento a função social da escrita, porém foram apenas duas. Vejamos a fala dos S-13 e S-15:

A função social da escrita. Não só o aluno ler, mas ele ler e compreender o que ele está lendo. (S-13)

O letramento é o processo da prática social da alfabetização. Então, de que maneira que esse trabalho de decifração do código da escrita será inserido no meio social. (S-15)

Sabemos que o termo letramento é recente, que começou a ser estudado em meados da década de 1980. Para profissionais formados em décadas anteriores, seria concebível que não o conseguissem conceituar, apesar da formação continuada recebida em serviço. Porém, visto que os sujeitos da pesquisa são acadêmicos que estão concluindo o curso de graduação em 2014, consideramos inadmissível que não apresentem uma melhor compreensão deste conceito tão

fundamental para a vida profissional como professor dos anos iniciais do ensino fundamental e como pedagogo.

Quando questionados a respeito da relação entre alfabetização e letramento, dois acadêmicos não souberam responder, porém os treze que responderam concordam que os dois processos são relacionados, todavia tiveram dificuldade de explicar de que forma essa relação se dá cometendo equívocos sérios. Observemos as respostas dadas pelos S-2 e S-14:

Um depende do outro, porque não adianta a criança saber só o significado da palavra ou da sílaba e como se escreve, e não saber o significado do que está aprendendo. Uma coisa é ligada a outra. (S-2)

Eu acho que tenha relação. A alfabetização seria a criança que consegue formar as palavras, as frases, os textos, e letramento é a criança que consegue reconhecer as letras. Por exemplo, uma criança letrada é aquela do infantil 5 ou primeiro ano, que conhece todas as letras, as letrinhas do seu nome, e uma criança alfabetizada é uma no fim do primeiro ano ou segundo ano que já consegue escrever um texto, essas coisas. (S-14)

De acordo com Soares (2006), os dois fenômenos são diferentes, porém indissociáveis e interdependentes. O ideal é que a alfabetização ocorra em um contexto de letramento, isto é, que se alfabetize letrando. Assim como é importante a aquisição do código, da mesma forma é fundamental que a criança saiba usar esse conhecimento na vida social e cotidiana. A fala do S-8 demonstrou que ele possui tal compreensão:

Os dois têm que ser ensinados juntos, pois a medida que você vai alfabetizando, eu acho que você tem que ensinar a função social pra criança ver sentido naquilo. Tipo assim, eu ensino a escrever, mas porque ela tem que escrever? Criança aprende quando faz sentido pra ela. Eu acho que os dois têm que ser trabalhados juntos, e não confundir um com o outro. (S-8)

Porém o S-11, por exemplo, vê o letramento como algo que deve ocorrer não simultaneamente, mas posteriormente à alfabetização:

Eu acho essa relação fundamental. Eu acho que primeiro deve vir a alfabetização pra a criança reconhecer o código da escrita, a lógica da decifração desse código pra depois inserir o que ela aprendeu socialmente, que é o letramento. (S-11)

Já o S-7, da mesma forma que o S-11, não entende alfabetização e letramento como processos que devem ocorrer simultaneamente, porém entende que o letramento é um processo que deve iniciar-se antes da alfabetização

Eu acho que hoje, como as crianças estão indo cada vez mais cedo para a escola, esses processos se relacionam, porque alfabetização e letramento estão acontecendo quase que ao mesmo tempo. Ao mesmo tempo que elas são iniciadas na leitura e escrita, elas estão aprendendo o que é leitura, onde começa e onde termina. A relação dos dois também é natural, você tem que ser letrado para conseguir ser alfabetizado. Você precisa ter algumas noções antes de mesmo de ter a aquisição da leitura e da escrita.

Reafirmamos a importância das especificidades dos processos de alfabetização e letramento, e que haverá momentos que o professor, ao encaminhar a prática pedagógica, precisará dedicar mais tempo em ensinar o sistema da escrita e outros ao uso social da linguagem escrita. Mesmo sendo processos interdependentes e indissociáveis, alfabetização e letramento são processos distintos, portanto é preciso dispor de tempo para cada processo especificamente.

Após questionarmos os acadêmicos a respeito dos processos de alfabetização e letramento, encerramos a entrevista realizando a seguinte questão: Você se sente preparado para alfabetizar? Obtivemos quatorze respostas negativas. A maioria alegou estar despreparada. Diferente das respostas a respeito de alfabetização e letramento em que predominavam os achismos, as respostas a essa pergunta eram firmes e diretas e, muitas vezes, vinham acompanhadas de “com certeza não”. Apresentaremos algumas delas:

Não estou. E acho assim, o pedagogo é o único que de fato pode e deve alfabetizar. Então deveria ter uma grade bem maior em relação a alfabetização para aprendermos mesmo, pois o que eu sei é porque participei do PIBID e por ter outros programas dentro da instituição. Com certeza não estou preparada, e isso é uma pena, pois se o pedagogo não sabe alfabetizar, quem mais vai saber. (S-6)

Não. Faltou mais disciplinas em relação a alfabetização. Nós temos uma noção, mas alfabetizar mesmo nós não sabemos. Nós precisávamos saber as técnicas de como alfabetizar, isso precisava ter mais. (S-3)

Eu acho que não. Se eu chegar numa sala de aula ano que vem eu não sei o que vou fazer pra colocar na cabeça do aluno a letra, juntar letras pra formar palavras, não estou preparada ainda não. Eu acho

que faltou teoria e no estágio nós não trabalhávamos com a alfabetização, eu acho que isso faltou. (S-10)

Essas são apenas uma amostra do que predominou na resposta dos entrevistados a respeito do que, segundo eles, faltou para que estivessem preparados quase definitivamente formados, para alfabetizar crianças. A maior parte acredita que faltaram disciplinas teóricas e práticas para aprofundar os conhecimentos relativos à alfabetização e ao letramento, visto que são conceitos que deveriam ser dominados por todos os pedagogos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este trabalho, tínhamos a hipótese de que os acadêmicos possuíam certa dificuldade para definir os conceitos que giram em torno da apropriação da linguagem escrita pela criança, mas especificamente o de alfabetização e letramento. Chegando ao final dele, além de confirmarmos a hipótese inicial, nossa preocupação é ainda maior, pois vimos que a dificuldade é grande, e os acadêmicos se preocupam com isso.

O que fazer para, futuramente, os formandos do Curso de Pedagogia terem maior domínio a respeito de conceitos tão fundamentais para sua profissão? Acreditamos que a resposta a essa difícil pergunta possa ser encontrada em dois pontos fundamentais: currículo e estudo.

O currículo do Curso de Pedagogia, como foi discutido nesse trabalho, possui pouquíssimo espaço destinado a essa discussão. Os próprios acadêmicos denunciaram essa realidade. Nenhum considera que as disciplinas que cursaram foram suficientes para que os preparassem para atuar como alfabetizadores, visto que a única acadêmica que disse sentir-se preparada atribui esse fato a sua participação em um projeto de alfabetização de crianças.

Esperamos que na reformulação do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá as questões relacionadas ao processo de alfabetização e letramento sejam reforçadas para que se amplie essa discussão na formação inicial de professores.

O outro ponto que acreditamos ser fundamental para que futuramente, os acadêmicos formandos em pedagogia possam ter maior domínio de tais conceitos é o estudo e dedicação pessoal que é dever de cada um. A responsabilidade que adquirimos em nos formarmos como pedagogos é gigantesca se pensarmos que nosso ofício é formarmos outros seres humanos. Não devemos negligenciar essa tarefa tão grandiosa e deixarmos toda a responsabilidade por conta da universidade, dos professores ou do currículo do curso. Devemos assumir o encargo de nossa profissão e buscarmos pessoalmente aprimorar a formação inicial, buscando cursos de pós-graduação e exigindo das instituições escolares – públicas e privadas – e órgãos mantenedores, formação continuada em serviço contínua e sistemática.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.** Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/>, 2012.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita. **Videtur**, Porto/Portugal, v. 29, p. 43-52, 2004. Disponível em; <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em 2013.

COLELLO, S. M. G. **A escola que não ensina a escrever.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

KLEIMAN, Angela (org). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 4. ed. – São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2002.

LARA, A. M. B.; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: César TOLEDO, C. de A. A.; ; GONZAGA, M. T. C. (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas.** V. 01, Maringá: Eduem, 2011, p. 121-172.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. **Alfabetização e letramento:** pontos e contrapontos. LEITE, S. A. S., COLELLO, S. M. G., ARANTES, V. A. (org.). – São Paulo: Summus, 2010.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento apresentados por professores de educação infantil.** Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 13, n. 3, p. 109-119, set./dez. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n. especial, p. 107-121, 2010, p

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOARES, M.B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Anais da 26ª. Reunião Anual da ANPEd**. Disponível em www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc, maio de 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987, p. 31-79.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia**. Maringá – PR. Disponível em <http://www.pen.uem.br/html/pen/graduacao/cursos/ped.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES E CONCEITOS SOBRE O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA** que faz parte do curso de Pedagogia e é orientada pela Prof.^a Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar o processo de formação de professores alfabetizadores pelo Curso de Pedagogia da UEM. Para isto a sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: primeiramente, por meio de um questionário para conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa. A seguir, realizaremos uma entrevista para compreender de que forma os acadêmicos do quarto ano do curso de Pedagogia compreendem o processo de apropriação da linguagem escrita. Desconfortos em relação à forma como os acadêmicos do quarto ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá - sujeitos da pesquisa - conceituam os processos relacionados à apropriação da linguagem escrita serão minimizados com a garantia da sua NÃO identificação.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade e que os registros gravados serão destruídos ao final da pesquisa. Destacamos que os resultados da pesquisa poderão contribuir com o trabalho de reformulação do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, recentemente iniciado. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,
declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar

VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas.

Data:.....
Assinatura

Eu, Jennifer Vieira Costa, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores, conforme o endereço abaixo:

Nome: Jennifer Vieira Costa
Endereço: Rua Paranaguá, 565 – bloco 8 apto 11.
Maringá - PR
(telefone/e-mail): jeny.ortega@hotmail.com / (44) 9848-9539

Nome: Maria Angélica Olivo Francisco Lucas
Endereço: Rua Marcelino Champagnat, 525 – Zona 2
Maringá - PR
E-mail: mangelicaofl@ibest.com.br
Telefone: (44)9963-0770/ (44)3026-2177

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM
Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444
E-mail: copep@uem.br

ANEXO 2

Roteiro da entrevista

Data: ____/____/____

Identificação

Nome (opcional):

Idade:

A princípio, nos apresentaremos ao entrevistado, explicando o objetivo da pesquisa bem como o que pretendemos com a entrevista, e de que forma os dados coletados serão analisados.

Será feita uma conversa informal com o entrevistado, a fim de conquistar a empatia do mesmo para uma boa condução da entrevista, em que poderá ser perguntado sobre o próprio participante, a fim de amenizar a tensão ou ansiedade. A seguir, daremos condução a entrevista com as duas questões que são fundamentais para alcançar os objetivos da pesquisa:

- O que você entende por alfabetização?
- O que você entende por letramento?
- Como você compreende a relação entre esses dois processos?

A partir dessa questão, o entrevistador poderá conduzir a entrevista, com base na resposta do participante, incluindo outras indagações, tais como:

- Como o curso de Pedagogia contribuiu para seus conhecimentos a respeito do processo de apropriação da linguagem escrita pela criança?
- Você se considera preparado (a) para alfabetizar?

ANEXO 3

Questionário que os entrevistados serão solicitados a responder.

Data: ____/____/____

Identificação

Nome (opcional):

Idade:

1. Enumere em ordem crescente qual das áreas abaixo mais te interessou durante o Curso de Pedagogia:
 - () Alfabetização
 - () História da educação
 - () Filosofia da educação
 - () Gestão educacional
 - () Educação especial
 - () Educação Infantil
 - () Outra (Qual: _____)

2. Já trabalhou/trabalha na escola regular com alfabetização? Se sim, há quanto tempo?

3. Fez magistério (ensino médio)?
() SIM () NÃO

4. Participou de algum projeto durante o curso relacionado à alfabetização? Se sim, qual (is)?

5. Quando se formar, pretende atuar em qual área?

6. Pretende fazer alguma pós-graduação? Se sim, em qual área?