

Alfabetização e letramento: quais as percepções e práticas das acadêmicas do curso de Pedagogia?

Helen Denise Daneres Lemos*

Helenise Sangoi Antunes**

Resumo

Este artigo apresenta algumas análises e resultados relacionados à pesquisa de Mestrado intitulada *As Percepções de Acadêmicas Formandas do Curso de Pedagogia sobre Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais*, que centralizou suas atenções para a formação inicial de professores, com destaque ao período final de graduação denominado Estágio Supervisionado. A partir de uma abordagem qualitativa, pautada nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), buscou-se desenvolver o método biográfico “histórias de vida”. Nesse sentido, foram entrevistadas duas acadêmicas do Curso de Pedagogia com o objetivo principal de investigar suas percepções sobre alfabetização e letramento e as relações entre as vivências pessoais, a formação inicial e as práticas educativas efetivadas no período de estágio. Os resultados analisados a partir desses depoimentos apontam para a preponderância de conceitos construídos durante a formação inicial das participantes, bem como se evidenciaram as interações entre a dimensão pessoal e as práticas educativas das acadêmicas durante o período de estágio. As pesquisas na área de formação inicial e continuada de professores, que valorizem as perspectivas pessoal e profissional, são relevantes por representarem “o estudo da vida do professor”, ainda pouco investigada, trazendo respostas para questões nos processos formativos iniciais de alfabetizadoras.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Formação inicial.

Alphabetization and literacy: what the academic's perceptions and practices of the pedagogy course?

Abstract

This article present some analyses and results related the master's research called: *Academic's Perceptions in the Pedagogy Course about Alphabetization and Literacy in the Initial Years*, that centralized its attention on the initial formation of teachers, detaching the final period of graduation, called Supervision Probation. Starting of a qualitative boarding, based in the Bogdan; Biklen's studies (1994), developed the “Life's History” biographic method. In the sense, were interviewed two academics of Pedagogy Course, with the main purpose to investigate their perceptions about alphabetization and literacy and the connections between the personal life experiences, the initial formation and the educative practices

* Doutoranda em Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

** Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Helen D. Daneres Lemos - Helenise S. Antunes

accomplished in the supervision probation. The analysis's results starting this interviews, prove the predominant concepts from academic's initial formation, as well as were obvious the interactions about personal dimension and academic's educative practices in the probation. Researches about the initial and continuous formation of teachers, giving value to personal and life's professional perspectives, were important because they represent a dimension, yet little investigated, answering questions about initial formative processes of the teachers.

Keywords: Alphabetization. Literacy. Initial formation.

Introdução

O primeiro tópico deste artigo oferece um contexto geral evolutivo dos principais conceitos que nortearam a história da alfabetização, no Brasil e no mundo, nos últimos trinta anos. Pretende-se, paralelamente a essa abordagem histórico-conceitual, apresentar as percepções, acerca desses fenômenos, formalizadas pelas acadêmicas em entrevistas, relatos orais e escritos e autobiografias realizadas durante seus estágios supervisionados.

O segundo tópico remete às práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas pelas acadêmicas e algumas reflexões a respeito dessas intervenções.

As considerações finais referentes a estas práticas e saberes relacionadas aos processos de alfabetização e letramento podem ser conferidas no último tópico do artigo.

Alfabetização e letramento: a formação inicial preparando para a atuação na escola

O contexto histórico atual nos revela a preocupação mundial com a erradicação do analfabetismo e a expansão de uma nova condição denominada em nosso país como "alfabetismo" ou letramento. Atualmente vivemos um momento de transição mundial em nível social, econômico e político, no qual se modificam as estruturas que regem as nações modernas, como a territorialidade, a soberania, o isolamento em alguns casos. Já não é suficiente ser alfabetizado e ter um repertório básico de tratamento com a linha escrita e a leitura, como, por exemplo, saber ler um jornal ou um livro. As exigências sociais são bem maiores e envolvem as diferentes linguagens que se apresentam a nossa volta como a informática (informações instantâneas), a telemática (comunicação instantânea), a iconografia (representações de imagens como fotos, gravuras), entre muitas outras.

Recentes estudos, como os de Fernandes (2001), Bonamino e colaboradores (2002) e Schwartzman (2003) revelam que, em muitos países, o pro-

Alfabetização e letramento: quais as percepções e práticas das acadêmicas do curso de Pedagogia?

blema do analfabetismo já está sendo contornado. Entretanto, a questão do iletrismo¹ tornou-se o novo problema a ser enfrentado. O interesse em pesquisas que envolvam a trajetória de professores em formação (NÓVOA, 2003) possibilita abrir caminhos que preparem melhor o professor alfabetizador para enfrentar esse contexto.

Nesse sentido, acompanhar o Estágio Final da graduação de acadêmicas do Curso de Pedagogia² compreendeu o reconhecimento de um período fundamental para que ocorressem transformações e reflexões, a partir do contato direto das “alunas” com o cotidiano e a realidade da escola. Aliados a esse reconhecimento estão os processos da alfabetização e do letramento, desafios constantes no dia-a-dia escolar, especialmente nos Anos Iniciais, período em que os professores devem ser mais atuantes. Soares (2000) afirma que as exigências impostas pelo atual momento histórico em relação ao ler e ao escrever são cada vez maiores.

Torna-se relevante, neste contexto, relacionar esses desafios à própria formação de professores. O fenômeno do letramento³ é um tema atual, na medida em que reflete as necessidades de uma sociedade cada vez mais grafocêntrica,⁴ na qual os indivíduos sem capacidade para atuar de forma dinâmica no contexto social, utilizando-se da leitura e da escrita, certamente ficarão à margem da sociedade.

Entretanto, é necessário ressaltar que o contato do aluno com os portadores de textos acontece mesmo antes de sua chegada na escola. O professor deve considerar a história de vida do aluno, suas experiências anteriores e cotidianas com esses portadores para empreender um trabalho pedagógico que permita a esse aluno inserir-se, mais facilmente, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Apropriar-se dessa condição significa usar, socialmente, estes conhecimentos, correspondendo às demandas sociais da escrita e da leitura.

A partir dessa constatação, vários questionamentos foram surgindo durante a pesquisa: estariam essas acadêmicas preparadas para enfrentar as mudanças rápidas que a sociedade está sofrendo? Como se refletiria em suas práticas a preocupação com a diversificação de atividades que possibilitassem o desenvolvimento do letramento em seus alunos? E em suas vidas pessoais, como aconteceria essa preocupação? Reconheceriam sua capacidade para utilizar-se, socialmente, da leitura e da escrita? Como seriam suas interações com a leitura e a escrita? Teriam dificuldades em relação a esses aspectos? Como teriam compreendido, em sua formação inicial, o que é alfabetização e o que é letramento?

Considera-se pertinente, neste momento, destacar algumas concepções a respeito do processo de alfabetização, que fundaram o contexto alfabetizador brasileiro, entre as décadas de 1980 e 1990, com as contribuições de Ferreiro (1991) e com os estudos de Soares (1998).

Para Ferreiro (1991), a escrita é concebida de duas formas diferentes: na primeira, a escrita é vista como uma representação da linguagem, existindo um processo de construção do conhecimento destas representações, o que a autora denomina alfabetização. Na segunda, a escrita é percebida como um “código de transcrição gráfica das unidades sonoras” e, portanto, sua aprendizagem seria realizada pela simples aquisição de uma técnica. Portanto, Ferreiro (1991) defende a primeira proposição, entendendo que a escrita é apreendida pela criança em um processo gradual no qual esta se apropriará do sistema de representação, interagindo com o seu objeto de conhecimento de forma progressiva e individualizada.

Este processo de construção, num sentido geral, envolveria algumas fases que correspondem ao que Ferreiro denomina de “Sistemas Ordenados de Escrita” (1991, p. 89): pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. A autora defende que a escrita corresponde a uma representação cultural da linguagem, sendo, portanto, a alfabetização um processo de constituição desta linguagem, compondo uma estrutura de relações que permitirão o uso social da escrita e da leitura nos mais diferentes contextos.

Para Soares (1998, p. 31), “Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. [...] Alfabetização é a ação de alfabetizar ou de tornar “alfabeto”.⁵ Para a autora, alfabetização seria o processo de aquisição da leitura e da escrita, a aprendizagem pela qual a pessoa adquire as habilidades relacionadas ao ler e escrever.

Ao realizar uma retrospectiva histórica das primeiras manifestações relativas à problemática da alfabetização no mundo, Silva e Colello (2001), se referem ao Congresso Mundial dos Ministros da Educação sobre a Eliminação do Analfabetismo, no ano de 1965, em Teerã, quando se começou a usar o termo “alfabetização funcional”. Esse termo compreendia as condições de saber ler, escrever, contar, bem como a capacidade de se preparar melhor para o trabalho e a vida social. Nesse período, constatou-se que o uso do conceito provocou a desconsideração de muitos alfabetizados, envolvidos na situação denominada “analfabetismo regressivo”. O analfabetismo regressivo nada mais é do que a situação pela qual o indivíduo passa a ser considerado incompetente para corresponder às exigências sociais, cada vez mais amplas, em termos de leitura e escrita, não sendo mais suficiente que saiba ler, escrever e contar.

Em 1978, segundo Silva e Colello (2001), a Unesco define a situação de “iletrismo” para os imigrantes que viviam em países do Primeiro Mundo, e “analfabetismo funcional” para as pessoas que viviam nos países do Terceiro Mundo. A conotação, entretanto parece ser a mesma nas duas definições: “pessoa incapaz de exercer todas as atividades para as quais a alfabetização é necessária e para o bom funcionamento da pessoa em seu grupo e na sociedade a qual pertence” (SILVA; COLELLO, 2001, p. 04).

Alfabetização e letramento: quais as percepções e práticas das acadêmicas do curso de Pedagogia?

Em fins da década de 1980, início da de 1990, as discussões sobre iletrismo acentuam-se e, em 1991, é definida a condição de iletrado. Silva e Colello (2001), ao citarem Lahire (1999, p. 38) ressaltam sua definição: “Falta de domínio suficiente de saber de base, tendo dificuldade em comunicação com o outro, dificuldade em utilizar contas matemáticas, dificuldade em se situar geográfica e historicamente”.

Progressivamente, o termo literacia, *literacy* em inglês e letramento no Brasil, vem definir a condição contrária a do iletrismo, considerando a capacidade de interagir com a leitura e a escrita de modo a atender os objetivos na sociedade e desenvolver-se como cidadão.

O neologismo⁶ “letramento” surgiu no Brasil, em fins do século XX, sendo um termo ainda inexistente na maioria de nossos dicionários, tendo como equivalente a palavra alfabetismo.⁷ Surgido a partir da tradução da palavra inglesa *literacy*, o termo letramento compreende a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas também, como propõe Soares (1995), utilizam a leitura e a escrita, para corresponder às demandas sociais de sua vida e criam possibilidades de transformar sua condição social.

Conforme Soares (1998, p. 18), letramento teria a seguinte concepção: “[...] é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita”. Assim, letramento representa, para a autora, a circunstância em que se encontra o indivíduo que adquiriu as capacidades para interagir na sociedade, através do uso da escrita e da leitura, a partir da apropriação dos saberes oriundos do processo de alfabetização.

Soares (1998) ainda ressalta que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, pois o ideal é alfabetizar letrando, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de forma que o sujeito se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. Nos primeiros anos na escola, o aluno tem acesso ao mundo da escrita e da leitura por essas duas ações, progressivamente desenvolvendo suas habilidades ao ler e escrever nas suas práticas sociais, o que representa o estado de ser letrado.

Letramento é a condição do indivíduo de informar-se através da leitura, buscar notícias e lazer em jornais e revistas, interagir ao escolher o que está lhe interessando, se divertir com histórias em quadrinhos, entender uma receita culinária, fazer sua lista de compras, saber escrever um bilhete, um telegrama. Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, entender quem somos e descobrir quem podemos ser.

A alfabetização é um processo fundamental que deve ocorrer simultaneamente ao do letramento, compreendendo, conforme Soares (1998), os mei-

os de aquisição dos conhecimentos de leitura e de escrita. A alfabetização tem início bem antes de a criança chegar à escola, quando começa a perceber, em seu meio familiar e social, a escrita como um código que, ao ser decifrado, traz um significado determinado. Esse processo passa a ser direcionado e intensificado na escola por professores que, ou podem valorizar os conhecimentos trazidos pela criança de suas experiências em casa, no bairro, na escola, ou os ignoram, remetendo a criança a um ensino mecânico, sistematizado da escrita, podendo, assim, formar palavras e frases sem relação com seu mundo real, com o que costumam ler e escrever fora da escola. Essa postura não oferece condições favoráveis ao desenvolvimento do nível de letramento dos alunos, limitando-os a uma alfabetização mecânica e destituída de sentidos. Para que se possa agir nesse mundo é preciso aprender a lidar com muitas exigências. Precisa-se de uma escola atualizada e ancorada nas necessidades da população que dela necessita. Ser letrado é não ter medo de conhecer o mundo e suas linguagens. Esse é um processo que se estende por toda a vida, mas que pode ser mobilizado, mais significativamente, no período em que estamos estudando na escola.

No decorrer dos relatos autobiográficos, as colaboradoras contribuíram com suas significações a respeito dos processos de alfabetização e letramento. O que se pode evidenciar a esse respeito é que cada uma optou por saberes distintos, resultantes, principalmente, de suas próprias trajetórias de formação pessoal e profissional. Enquanto B. entende os processos de alfabetizar e letrar como fenômenos distintos, mas indissociáveis, G. não os percebe de forma diferenciada, concebendo-os como um processo único denominado alfabetização.

A fala de B. apontou para algumas questões importantes relativas a essa temática:

Alfabetizado pra mim é saber escrever e ler o alfabeto... Letrado é dizer sim, não e o porquê, letrado é mais que alfabetizado. Eu comecei a entender o outro lado da coisa, porque as campanhas do governo são sempre pra alfabetizar, eles nunca falam em letrar [...]. Eu acho que alfabetização e letramento são processos que podem seguir juntos, depende de como tu conduz... Eu, por exemplo, agora na primeira série estou tentando fazer isso, mas é difícil [...]. Eu fiquei tão preocupada com a testagem e eu nem sabia como fazer a tal da testagem! Tem coisas que já não são tão simples! A história da escrita, não é simples! Como o homem chegou até aqui, [...]. Eu, na verdade, só agora que comecei a dar importância [...]. Alfabetizar e letrar eu não vejo separado... Mas eu acho que tem professores que mais alfabetizam do que letram... Ou não letram... Eu acho que tem uns que nem sei se sabem o que é letrar (B. – relato autobiográfico oral realizado em ago./2004).

Alfabetização e letramento: quais as percepções e práticas das acadêmicas do curso de Pedagogia?

O comentário de B. sobre os processos de alfabetizar e letrar demonstrou compreensão dos conhecimentos necessários e das habilidades a serem desenvolvidas durante a progressiva evolução de seus alunos. É preciso ressaltar, primeiramente, a fala sobre como se constitui cada um dos fenômenos, na qual a acadêmica percebeu a alfabetização como um processo de aquisição de saberes, os quais permitem ao indivíduo o domínio da leitura e da escrita. Quando se referiu ao letramento, a colaboradora percebeu-o como um processo mais amplo, envolvendo habilidades como interpretação, criticidade, liberdade de escolha, sensibilidade e interação com a leitura e a escrita. A pessoa letrada teve condições de relacionar-se com o mundo repleto de informações e formas de leitura e escrita. Aprendeu, portanto, a utilizar e a interagir com a dimensão social da leitura e da escrita.

O depoimento de B. aponta para o “perigo” de não se estar alfabetizando e “letrando” simultaneamente em sala de aula, pois para alguns professores seria ainda difícil compreender essas concepções, preferindo dedicar-se mais intensivamente ao ensino sistemático da leitura e da escrita. É recente o interesse dos educadores pelo processo de letramento e por seu entendimento. Como afirma Soares (1998, p. 20), “[...] só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. A autora entende que a alfabetização como processo sistematizado de apropriação de conhecimentos dos signos alfabéticos já não é mais suficiente diante da atual diversidade de usos sociais da leitura e da escrita. É fundamental que a escola participe dessa constituição de conhecimentos, na criança, em vista de ser um espaço privilegiado não apenas de aprendizagem, mas também de convivência, de experiência com as habilidades de leitura e de escrita.

Conforme Soligo (2001), para desenvolver tais habilidades e dominar conceitos e princípios, sabe-se, atualmente, que não basta memorizar informações mecanicamente, pois a alfabetização requer a compreensão do aluno sobre a complexa rede de formação do sistema de escrita. Isso ocorre a partir de constantes exercícios para se conseguir ampliar as interpretações sobre essa construção da escrita.

É inegável o mérito dos esforços para a superação do analfabetismo nos países em desenvolvimento, assim como a consideração de que os indivíduos devam aprimorar seus vínculos com a leitura e a escrita para poderem incorporá-los a suas vidas confortavelmente. Entretanto, Kleiman (1995) aponta para a questão da exclusão social que, certamente, já está englobando não apenas os analfabetos, mas os alfabetizados iletrados a partir dessas concepções de letramento.

Silva e Colello (2001) concordam com Kleiman (1995) na medida em que reconhecem as duas perspectivas da questão, pois, se de um lado, há

ganhos com o desenvolvimento de estudos referentes à escrita e ao domínio da leitura, de outro, se ampliam os discursos discriminatórios, referindo-se à falta de entrosamento com as práticas sociais da escrita e da leitura por parte dos “iletrados”.

Silva e Colello (2001) citam Lahire (1999) para explicar as conseqüências de uma cultura que pode relacionar pessoas iletradas com a idéia de fracasso, vida difícil, infelicidade, miserabilidade, incapacidade para interagir com o mundo ao redor. Conforme as autoras (2001, p. 6), na França “a idéia de iletrismo está relacionada à imigração, pobreza e fracasso, tanto escolar, como social. No Brasil, ser analfabeto é estar à margem da sociedade, geralmente essa condição identifica-se com ‘o nordestino, o negro, o marginal, o carente’.

Também se faz necessária a compreensão de que ninguém está totalmente desvinculado do mundo a ponto de não ter acesso às letras. Como se questionam Silva e Colello (2001): é possível alguém não se relacionar de modo algum com a escrita? É possível viver à margem de quaisquer práticas de leitura e escrita, desconsiderando-as por completo?

As autoras ainda fazem outro questionamento: é possível que a escola possa promover a exclusão de quem já estava inserido no sistema educacional?

Silva e Colello (2001) acreditam que sim, e essa exclusão pode ocorrer devido às incoerências que são visíveis nas práticas pedagógicas, em que muitos professores permanecem omissos diante da baixa auto-estima de seus alunos, marginalizando-os e menosprezando-os em sua inteligência. Essas práticas, carregadas de autoritarismo, geram o que as autoras denominaram de “analfabetismo de resistência”, fazendo com que os alunos se sintam como estrangeiros dentro da escola; “ele aprendeu a escrever, mas não a se expressar, ele aprendeu a ler, mas não a compreender” (p. 07). Os alunos até aprendem a escrever, mas passam a desconfiar da escola, trapaceando a professora, não querendo o conhecimento, se negando a se expressarem, querendo aprender apenas para obter resultados imediatos.

Carvalho (2005, p. 68) contribui nesse sentido ao referir-se aos problemas mais comuns encontrados nas escolas:

Para certas crianças, um problema de atraso ou insucesso na alfabetização logo se transforma numa dificuldade grave que as conduz a turmas diferenciadas, batizadas com nomes diferentes ao longo das décadas: turmas de repetentes, de renitentes, classes de adaptação, classes de atrasados especiais, turmas de aceleração, turmas de progressão, etc. [...] Um outro problema é que os alunos que, mal ou bem, vencem a barreira da alfabetização inicial, mas não têm contatos suficien-

Alfabetização e letramento: quais as percepções e práticas das acadêmicas do curso de Pedagogia?

tes com a escrita para se tornarem letrados, não ganham fluência, sentem aversão pela leitura. [...] forma-se um ciclo vicioso: a criança não lê ou não compreende o que lê, e não melhora na leitura porque ninguém a ajuda a superar essa dificuldade.

Tanto as concepções de analfabeto e de iletrado como a dinâmica das escolas podem trazer o perigo das ideologias excludentes, devendo ser combatidas por quem investe na qualidade de ensino e na formação de professores voltados para a valorização da capacidade de seus alunos em transformarem os rumos de suas vidas, sendo autores de suas próprias histórias.

Nesse sentido, a acadêmica B. entendeu que a valorização da capacidade dos alunos é um trabalho difícil, mas não impossível, desde que o professor esteja comprometido com uma prática aliada a elementos teóricos que o auxiliem a atuar com qualidade em sala de aula.

Já o depoimento de G. sobre os conhecimentos a respeito da alfabetização deixou transparecer uma concepção mais ligada à teoria construtivista, conforme comentou:

Tenho conhecimento teórico sobre os níveis de alfabetização (silábico, silábico-alfabético, alfabético...), os quais estou vendo na classe que irei atuar. Quanto ao letramento, considero como uma das metas da alfabetização: não só ensinar a decodificar os códigos, mas formar alunos críticos, que saibam tomar decisões, posicionar-se diante de várias situações com criticidade, ou seja, formar alunos que pensem e criem (G. – resposta obtida na entrevista semi-estruturada realizada em ago./2004).

Em seu comentário, G. afirmou ter conhecimentos teóricos sobre os níveis de alfabetização identificados por Ferreiro (1985), assim como, percebeu a questão do letramento como uma etapa, um objetivo da alfabetização. Esse é o pensamento de Ferreiro (2004) que não admite a coexistência dos dois termos – alfabetização e letramento – por considerar que não há distinção entre ambos. Ferreiro e Teberoski (1985, p. 26) referem-se à alfabetização como o:

[...] processo operatório (construtivista) e não figural (Gestaltista) onde a própria criança, sendo um sujeito cognoscente, que busca adquirir conhecimentos procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo lhe provoca, procurando através de suas ações sobre os objetos do mundo e construindo suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo organizando-se no mundo.

Essa visão trouxe renovações na forma como os professores e os estudiosos entendiam a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, oportunizando a compreensão desta aprendizagem como um processo de construção da criança que, aos poucos, vai interagindo com seus saberes prévios e com os novos saberes que percebe, produzindo seus próprios conceitos de forma gradativa e dinâmica. Desse modo, a criança interage com o “mundo letrado” muito antes de receber ensinamentos sistematizados sobre os códigos de escrita e de leitura na escola. Seus conhecimentos vão sendo desconstruídos em alguns aspectos, para serem reformulados em outros, até a criança conseguir apropriar-se, totalmente, dos conhecimentos relacionados à alfabetização e ao letramento. Por fim, o entendimento das duas colaboradoras perante as questões relacionadas à alfabetização e ao letramento abarca toda a complexidade que as envolve.

No caso de G. a alfabetização foi percebida como um processo único, caracterizando-se pela ampliação gradativa das habilidades apreendidas pela criança ou pelo adulto, tanto em nível de escrita e leitura, como em nível de interação, interpretação, criação, criticidade e autonomia diante dessa escrita e dessa leitura. No caso de B. os processos de alfabetização e letramento foram percebidos distintamente, vistos necessariamente, como indissociáveis, caracterizados, inicialmente, pela aquisição das primeiras habilidades de escrita e leitura, as quais oportunizarão o desenvolvimento mais rápido do letramento, através da interação e do uso da escrita e da leitura na sociedade atual.

Tais reflexões se referiram aos saberes que as colaboradoras traziam de sua formação inicial a respeito do “alfabetizar” ou do “alfabetizar e letrar”. Independentemente de se basearem em concepções distintas sobre alfabetização e letramento, ambas conseguiram perceber a relevância dos processos de forma conjunta, compreendendo as necessidades impostas pelo contexto social exigente de respostas rápidas, escritas coerentes, interpretações e criações gradualmente mais complexas, em um mundo mediado, cada vez mais, por diferentes linguagens.

O estágio e as práticas de alfabetizar e letrar

O estágio serve como possibilidade de ampliação e conhecimento da realidade diária do professor. Para Pimenta (2004), esse é o momento em que o acadêmico passa a perceber o trabalho da docência em uma perspectiva coletiva, entendendo que o ensino não é uma atividade unicamente individual, mas perpassa a dinâmica das relações entre os próprios professores e as práticas institucionalizadas.

As acadêmicas perceberam a relevância do “alfabetizar” e do “letrar” e esta compreensão permitiu-lhes desenvolver um trabalho metodológico, de forma a possibilitar aos alunos o máximo de experiências que consideravam adequadas e contextualizadas para o desenvolvimento dos dois processos.

Alfabetização e letramento: quais as percepções e práticas das acadêmicas do curso de Pedagogia?

Uma das primeiras intervenções junto às turmas, realizadas pelas colaboradoras, foi a testagem para conhecer os níveis de desenvolvimento da “lecto-escrita” dos alunos, realizada em diferentes momentos dos estágios. O processo em que a testagem foi desenvolvida nas turmas de G. e B. deu-se através do conto de uma história infantil selecionada a partir dos interesses das crianças. Posteriormente, foram retiradas uma palavra monossílabo, uma dissílabo, uma trissílabo, uma polissílabo e uma frase. Logo após, foi “feito o ditado dessas palavras, solicitando que as crianças escrevessem do jeito que elas sabiam”. As palavras eram variadas e, geralmente estavam vinculadas a textos ou histórias apresentadas e discutidas previamente com os alunos. Conforme as acadêmicas, o estudo do desenvolvimento da psicogênese da linguagem escrita na criança, possibilitou dinamizar as atividades em função das necessidades de seus alunos, proporcionando-lhes uma visão mais ampla sobre o processo de alfabetização, que não se trata, muitas vezes, de um processo linear e progressivo. A seguir um exemplo da testagem final nos alunos pela acadêmica B., no mês de novembro de 2004.

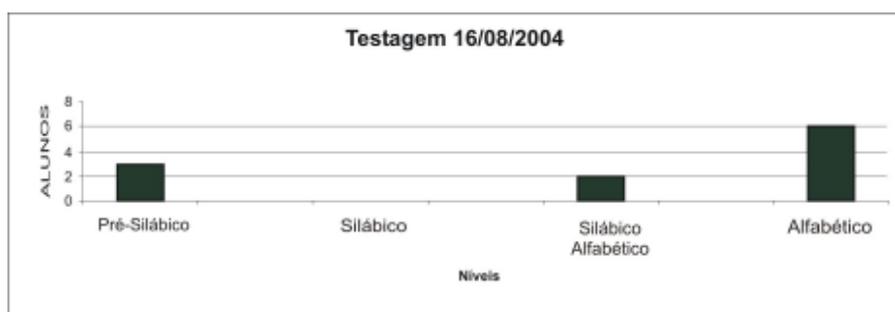


Figura 1 – B. Gráfico construído a partir das testagens realizadas com os alunos sobre os níveis da lecto-escrita (GROSSI, 1990), nos quais se encontravam em 16/08/2004.

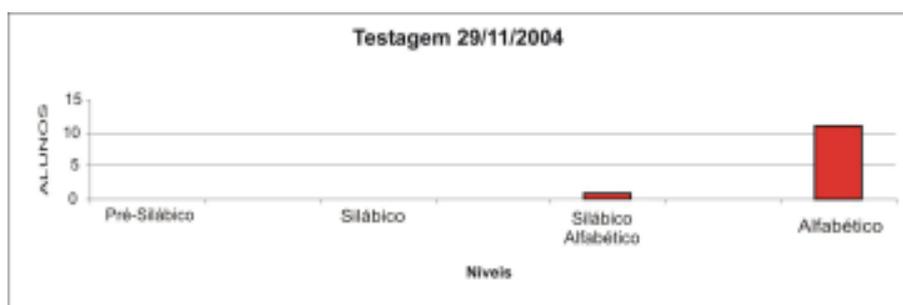


Figura 2 – B. – Gráfico construído a partir das testagens realizadas com os alunos sobre os níveis da lecto-escrita (GROSSI, 1990), nos quais se encontravam em 29/11/2004.

A metodologia utilizada pelas acadêmicas fundamentou-se nas estratégias de ensino denominadas por Hernandez e Ventura (1998) como “projetos de trabalho”. O objetivo que norteou todos esses projetos esteve relacionado à questão do alfabetizar e do letrar, sendo que as “professoras estagiárias” procuraram proporcionar aos alunos o máximo de possibilidades de interação com a leitura e a escrita em seus diferentes contextos.

Os projetos de trabalho, durante o estágio, são defendidos por Pimenta (2004), que entende este como um momento de formação em que o futuro professor irá analisar e refletir sobre os espaços onde irá atuar, inserindo-se na profissão de forma “crítica, transformadora e criativa” (p. 219).

Segundo a autora (2004), o estágio com pequenos projetos “possibilita que os estagiários vivenciem um processo em todas as suas etapas de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, em um espaço de tempo com começo, meio e fim”. Essa característica do projeto de trabalho possibilita ao estagiário uma visão mais abrangente de todo o processo, bem como a organização e a administração dessas atividades de acordo com um período predeterminado. Hernández e Ventura (1998, p. 88-89) afirmam sobre isso:

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem, vinculado a uma concepção da escolaridade, em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem.

Através do projeto de trabalho, as estagiárias puderam manter uma relação de interação com seus alunos, percebendo cada momento como uma forma de construção do conhecimento de forma coletiva, partindo das curiosidades dos próprios alunos e de suas intervenções perante estas curiosidades.

Outra questão relevante para o professor é o conhecimento sobre a vida de seus alunos fora do contexto escolar, considerando a história de vida desses alunos. Uma das atividades que podem permitir ao professor conhecer um pouco melhor a subjetividade de seus alunos, bem como suas histórias pessoais é a produção de textos e a leitura. B. comentou a esse respeito:

[...] eu até tinha uma “certa briga” com os alunos porque eles não gostavam [...] ele gostavam que eu lesse pra eles, mas não gostavam de ler. Também vou falar da produção de textos, que foi um grande desafio para mim, porque os alunos não gostam muito de pensar. Eu, neste sentido, de textos, reconheço que fui chata, pois sei o quanto isso é importante para uma criança porque vi isso na minha experiência, quando eu passei pelas séries iniciais soube aproveitar e gostaria que meus alunos tivessem aproveitado também (B. – relato oral de estágio realizado em dez.. 2004).

Alfabetização e letramento: quais as percepções e práticas das acadêmicas do curso de Pedagogia?

Com referência ao estímulo oferecido à leitura e à produção escrita, na forma de pequenos textos, as “estagiárias” definiram esse trabalho como bastante difícil, em função das crianças não se sentirem, inicialmente, preparadas para criar pequenas narrações escritas, fossem a respeito de suas vidas ou a partir de uma temática sugerida pelas professoras. Entretanto, o exercício diário promovido pelas colaboradoras estagiárias foi de fundamental importância para a formação leitora dos alunos. Nesse sentido, o estímulo aos alunos para contarem histórias, oferecendo um tempo durante as aulas destinado a essas manifestações, é fundamental para que possam, progressivamente, se envolver com a produção escrita e a leitura dessas histórias. O depoimento de B. comenta algumas atividades relacionadas à produção de textos, bem como suas reflexões escritas obtidas nos diários de aula:

Realizamos a leitura do texto individual e coletivamente. Pude perceber que alguns lêem sem problemas, mas outros não conseguem atingir este objetivo. Percebo a dificuldade que eles apresentam de interpretar o texto de forma mais crítica e elaborarem suas respostas. Preferem copiar as respostas prontas (B. – reflexão escrita no diário de aula em 27/09/2004 – atividade de leitura e interpretação de texto).

Solicitei que escolhessem um meio de comunicação para elaborarem um texto sobre ele; a grande maioria escolheu a televisão e o telefone. Após, todos foram ao quadro e escreveram seus pequenos textos. Então copiei todos os trabalhos e prometi que os traria em folha mimeografada para realizarmos a correção coletiva e construir um só texto (B. – reflexão escrita no diário de aula em 21/10/2004 – atividade de leitura e interpretação de texto).

Há, em tais reflexões, uma preocupação com a dificuldade dos alunos em interpretar pequenos textos ou mesmo produzi-los. A estagiária colaboradora entendeu que os alunos preferiam atividades prontas que lhes exigissem pouco em termos de raciocínio. Sua evolução no trabalho com textos foi notada na segunda reflexão, quando afirmou que os alunos já conseguem elaborar textos coletivamente, assim como corrigir prováveis erros dos mesmos. Salienta-se nessas atividades a relevância da interação entre os alunos na construção dos textos, pois, conforme Geraldí (1995), não só constituímos a linguagem como também somos constituídos pelos processos lingüísticos, interagindo, assim com os mesmos. Produzir textos deve ser visto como uma atividade dialógica, próxima da realidade do aluno, pois somente a partir destas interações haverá sentido e vontade de escrever.

Jolibert (1994, p. 17) faz reflexões a respeito da relevância nas interações entre a criança e sua escrita:

É primordial que cada criança, durante toda a sua escolaridade como leitora e como produtora, faça a experiência: [...] do prazer que pode proporcionar a produção de um escrito: prazer de inventar, de construir um texto, prazer de compreender como ele funciona, prazer de buscar as palavras, prazer de vencer as dificuldades encontradas [...], prazer de encontrar o tipo de escrita e as formulações mais adequadas à situação, prazer de progredir, prazer da tarefa levada até o fim, do texto acabado bem-apresentado. Em definitivo, é preciso que, em cada criança, o escrever não seja sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso, mas que evoque, em vez disso, projetos realizados graças à escrita [...].

O professor pode influenciar, positivamente, nas relações que a criança estabelece com a leitura e com a sua escrita. O cuidado com o incentivo a essas atividades pode ser fundamental para a progressiva constituição do processo de letramento na criança, que deve ocorrer durante toda a sua vida escolar. A escola, por ser o local onde os alunos possuem maiores oportunidades de interação com a leitura e a escrita (principalmente, em se tratando de crianças desfavorecidas socialmente), deveria oferecer aos professores espaços e recursos mais diversificados para um trabalho comprometido com a questão da alfabetização e do letramento. Infelizmente, em muitos casos, esse trabalho é prejudicado, mesmo tendo a iniciativa de professores, pelas dificuldades impostas pelos contextos em que alunos e escolas estão inseridos.

Outra atividade que se destacou, nas práticas de alfabetizar e letrar das acadêmicas, foi a narrativa de histórias infantis, a qual desencadeou uma série de outros exercícios, como a criação de histórias contadas, oralmente, pelas crianças, os desenhos, os jogos, a escrita e leitura de pequenos textos. Entre os livros sugeridos pela professora orientadora das duas acadêmicas para esse trabalho podem ser elencados os que estão no quadro a seguir.

O trabalho com a literatura infantil é muito importante para a aproximação da criança com o exercício de ler e escrever. Contar histórias, mostrar gravuras, permitir que a criança manipule, envolva-se com o livro, mesmo que não saiba ainda ler e escrever, é fundamental como estímulo ao processo de letramento.

Entre as atividades desenvolvidas por B. destacaram-se ainda as “saídas para a biblioteca”, conforme relata em suas reflexões escritas:

Solicitei aos alunos que construíssem livrinhos contendo as brincadeiras mais usuais entre eles. Pude perceber que alguns foram muito criativos nas suas construções, o que me chamou a atenção (B – reflexão escrita no diário de aula em 18/10/2004 – atividade de construção de livro infantil sobre brincadeiras).

Alfabetização e letramento: quais as percepções e práticas das acadêmicas do curso de Pedagogia?

	Título	Autor	Editora	Ano
1	A Centopéia que pensava	Herbert de Souza	Moderna	1996
2	Zeropéia	Herbert de Souza	Moderna	1996
3	Mitopéia: A Centopéia Solidária	Herbert de Souza e Chico Alencar	Moderna	1996
4	A Limpeza de Tereza	Sylvia Orthof	Ática	1990
5	A Maior Boca do Mundo	Lúcia Pimentel Góis	Ática	1984
6	Pomba Colomba	Sylvia Orthof	Ática	2000
7	Pedrinho e o Saci	Monteiro Lobato	Brasiliense	1995
8	Sítio do Pica-Pau Amarelo	Monteiro Lobato	Brasiliense	1995
9	A Visita do Príncipe	Monteiro Lobato	Brasiliense	1995
10	Farra no Formigueiro	Liliana e Michele Lacocca	Ática	1986
11	Trucks	Eva Furnari	Ática	1999
12	O Gato do Mato e o Cachorro do Morro	Ana Maria Machado	Ática	1999
13	A Curiosidade Premiada	Fernanda L. De Almeida e Alcy Linares	Ática	2000
14	Era uma vez um tirano	Ana Maria Machado	Salamandra	2003
15	A Bruxinha Atrapalhada	Eva Furnari	Global	1999

Autora: Helen Denise Daneres Lemos.

Após, fomos para a biblioteca tentarmos ler alguns livros. Lá encontramos o livro de histórias com relógio, o qual aproveitei para ler e trabalhar horas com eles. Percebi que eles adoram ir para a biblioteca [...], têm alguns que passam só trocando de livros o tempo inteiro, mas foi uma primeira experiência para ver como eles reagiriam, e eu achei bem interessante (B. – reflexão escrita no diário de aula em 29/10/2004 – atividade de interação com livros na biblioteca da escola).

A atividade de construção de livros pelos próprios alunos representa uma forma criativa de aproximá-los dos livros, entendendo como eles são constituídos (capa, gravuras, texto), e o seu significado, compreendendo o livro como uma forma de expressão. Podem, a partir dessa experiência, reconhecer as mensagens da imagem, ou ainda, da imagem associada ao texto.

A interação com os livros, inicialmente, aconteceu através do simples contato, da troca entre os colegas, com foi observado por B. nos relatos seus. O professor, nesse momento, deve observar seus alunos deixando-os à vontade para interagir com os livros. Nesse sentido, as observações de B. foram pertinentes, pois permitiram-lhe progredir gradativamente nos desafios propostos a cada visita à biblioteca.

A figura do professor, no processo de formação leitora da criança, deve ser atuante, especialmente em relação a sua própria postura como leitor, em especial de textos literários e, em seguida, como mediador no processo de iniciação de seus alunos como leitores. Para isso, conforme Paiva (2005), é necessário que o professor reconheça a leitura literária como uma "fonte poderosa" de educação para a sensibilidade e para a compreensão do mundo, cuja linguagem é muito valorizada, ainda que não esteja disponível a todos. A partir dessa credibilidade individual como um professor que lê, podem surgir reais vivências de práticas do letramento literário na sala de aula.

Considerações finais

Por fim, tenta-se responder aos questionamentos realizados neste artigo e que nortearam os encaminhamentos de toda a pesquisa. As acadêmicas colaboradoras demonstraram ser capazes, como profissionais, de enfrentar as mudanças cada vez mais presentes na sociedade atual, pretendendo dar continuidade a sua formação, certas da validade da mesma.

Durante suas práticas, as colaboradoras preocuparam-se em oportunizar aos alunos uma diversidade de atividades que pudessem facilitar o processo de letramento dos mesmos. Essas práticas foram permeadas por dúvidas, anseios, sendo que a forma como cada colaboradora direcionou essas experiências foi distinta, de acordo com as suas vivências individuais e coletivas dentro e fora do Curso de Formação Inicial.

Também ficou evidente o reconhecimento, por parte das acadêmicas, a respeito da importância atual da leitura e da escrita na vida atual. As duas colaboradoras demonstraram sensibilidade diante dos problemas enfrentados pelo indivíduo com dificuldades de interagir socialmente com a leitura e com a escrita. Demonstraram, em nível pessoal, ter capacidade de interação com a leitura e a escrita, expressando-se com habilidade nos relatos autobiográficos escritos e demonstrando potencial para o desenvolvimento de atividades vinculadas a essas capacidades.

Alfabetização e letramento: quais as percepções e práticas das acadêmicas do curso de Pedagogia?

Demonstraram, ainda, ter compreensão sobre o que é alfabetização e letramento, comprovando a seriedade das pesquisas nessa área, nas quais alguns formadores de professores se envolvem e, felizmente, conseguem envolver seus acadêmicos. Revelaram também capacidade de percepção em relação às suas vivências pessoais, à sua formação e aos exercícios diários que constituíram suas práticas de ensino durante os Estágios Supervisionados.

Dessa forma, evidenciaram, a partir dessas percepções, a ampliação do auto-conhecimento, auto-formação e da auto-reflexão oportunizados pela experiência com o método história de vida. E, acima de tudo, contribuíram com suas conversas, depoimentos, relatos escritos e orais, para a constituição desta pesquisa, interagindo e correspondendo de forma generosa e amiga para a solução dos questionamentos propostos, demonstrando consideração e respeito pelo processo de investigação aqui desenvolvido.

Referências

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 4. ed. Porto: Porto, 1994.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, Vozes, 2005.
- CHARTIER, A. M; HÉBRARD, J. **Discours sur la lecture**: 1880-2000. 2. ed. Paris: Centre Pompidou, 2000.
- FERNANDES, C. O bê-a-bá e pouco mais: dossiê sobre literacia: estudo da OECD /2001. **Diário de Notícias**, Lisboa, Portugal, 05 dez. 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GERALDI, W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GROSSI, E. P. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 2 v.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Helen D. Daneres Lemos - Helenise S. Antunes

JOLIBERT, J. (Coord.). **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução. Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LAHIRE, B. **L'invention de l'illettrisme: rhétorique publique, éthique et stigmes**. Paris: La Découverte, 1999.

NÓVOA, A. Os professores estão na mira de todos os discursos: são o alvo mais fácil a abater. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Ano VII, n. 27, ago./out. 2003.

PAIVA, A. **A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor**. 2005. Disponível em: <<http://www.tve.brasil.com.br/salto>>. Acesso em: 23 jul. 2005.

PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas, 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, N.; COLELLO, S. M. G. **Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica**. 2001. Disponível em: <<http://www.holotopos.com.br>>. Acesso em: 16 dez. 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Português: uma proposta para o letramento: manual do professor**. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. **Letrar é mais que alfabetizar**. 2000. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2004.

SOLIGO, R. **Dez questões a considerar...** 2001. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br>> Acesso em: 21 mar. 2004.

SCHWARTZMAN, S. **Educação e desenvolvimento: onde estamos e para onde vamos?** Trabalho apresentado no Seminário "Brasil em Desenvolvimento" do Instituto de Economia, UFRJ, 2003. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br>>. Acesso em: 29 jan. 2005.

Alfabetização e letramento: quais as percepções e práticas das acadêmicas do curso de Pedagogia?

Notas

- 1 Soares (2003) cita Lahire, em *L'invention de l'illettrisme* (1999), e Chartier e Hébrard, em capítulo incluído na segunda edição de *Discours sur la lecture* (2000), que colocam o *illettrisme* – a palavra e o problema que ela nomeia – no contexto francês para caracterizar jovens e adultos do chamado Quarto Mundo que revelam precário domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho.
- 2 O acompanhamento anterior aos estágios e durante os mesmos deu-se em 2004 e 2005 respectivamente. As acadêmicas cursavam a Universidade Federal de Santa Maria (RS).
- 3 O termo letramento, conforme Pelandré (2002, p. 84), “suruiu nos Estados Unidos na década de 1930, e foi utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial para indicar a capacidade de os soldados entenderem instruções necessárias à realização de tarefas militares”.
- 4 Soares (2000) fala em “grafocêntrico”, referindo-se a uma sociedade que tem a maioria de suas estruturas vinculada à escrita e à leitura e ao uso social dessas duas formas de interação.
- 5 “Causa estranheza o uso dessa palavra ‘alfabeto’, na expressão ‘tornar alfabeto’. É que dispomos da palavra analfabeto, mas não temos o contrário dela: temos a palavra negativa, mas não temos a palavra positiva” (SOARES, 1998, p. 31).
- 6 [De ne(o)- + -log(o)- + -ismo.] S.m. 1. Palavra, frase ou expressão nova, ou palavra antiga com sentido novo. 2. Nova doutrina, sobretudo em teologia. Dic. Aurélio, 1986.
- 7 S.m. 1. Sistema de escrita pelo alfabeto [V. fonetismo] 2. Estado ou qualidade de alfabetizado. 3. Neol. Instrução primária. Dic. Aurélio, 1986.

Correspondência

Helen Denise Daneres Lemos – SHCGN 707, bloco N, Apt. 111, Asa Norte – Brasília – CEP 70740-744.

E-mail: helendaneres@yahoo.com.br

Recebido em 27 de fevereiro de 2008

Aprovado em 25 de maio de 2008

