



Relações entre conhecimento de crianças sobre textos e práticas de letramento/alfabetização

Relations between the knowledge of children on texts and practices of Literacy/literacy

Kaline Jurema Jambeiro Rocha^[a] e Maria Tarciana de Almeida Barros^[b]

Resumo

O presente estudo nasce da preocupação crescente com a qualidade do ensino da linguagem escrita no que se refere ao fenômeno do letramento. Tal conceito diz respeito às habilidades requeridas para o engajamento nas atividades sociais de leitura e escrita, para além da codificação e decodificação de um sistema de representação (alfabetização). Nesse cenário, objetivou-se analisar a relação entre letramento e escolarização presente nas práticas educativas de escolas públicas, através da identificação do nível de letramento de 50 alunos do primeiro ano do ensino fundamental I, com idades entre seis e sete anos. Também foram analisadas práticas educativas em escolas públicas sobre tal fenômeno. Para tanto, o método utilizado foi composto por dois momentos: 1. identificação do nível de letramento dos alunos, investigando o conhecimento sobre portadores de textos e gêneros textuais; 2. análise das práticas escolares de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, observando o cotidiano das aulas. Na análise, revelou-se um panorama do desempenho das crianças, bem como das práticas de letramento/alfabetização em sala de aula. Ao final, buscou-se entender em que medida tais práticas são decisivas para as habilidades de letramento demonstradas pelos alunos. Conclui-se que, como observado, pouca ênfase é dada em sala de aula ao fenômeno do letramento, o que possivelmente explica o pouco conhecimento demonstrado pelas crianças a respeito de portadores de texto e gêneros textuais.

Palavras chave: Letramento. Alfabetização. Escolarização. Portadores de texto. Gêneros textuais.

Abstract

This study arises from the growing concern about the quality of the teaching of written language with regard to the Literacy phenomenon. This concept refers to the skills required to engage in the social activities of reading and writing, in addition to encoding and decoding system of representation (literacy). In this scenario, the objective was to analyze the relationship between Literacy and schooling present in the educational practices of public schools by identifying the Literacy level of 50 students from the first year of elementary school, ages six and seven years. We also analyzed the educational practices in public schools regarding this phenomenon. Therefore,

^[a] Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil, email: rocha.kaline@yahoo.com

^[b] Mestre em Psicologia Cognitiva, professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, PE, Brasil, email: mariatarciana@gmail.com

Recebido: 21/03/2013
Received: 03/21/2013

Aprovado: 24/09/2013
Approved: 09/24/2013

the method used was composed of two stages: 1. identification of the Literacy level of students, investigating the knowledge of carriers of texts and text genres; 2. analysis of school practices of teaching and learning of reading and writing, watching the school routine. The analysis proved an overview of the performance of children, as well as of the practices of Literacy/literacy in the classroom. At last, we sought to understand to what extent such practices are critical to the Literacy skills demonstrated by the students. We conclude that, as noted, little emphasis is given in the classroom to the Literacy phenomenon, which possibly explains the lack of knowledge demonstrated by the children about carriers of text and text genres.

Keywords: Literacy. Literacy. Schooling. Carriers of text. Text genres.

Introdução

O termo alfabetizado vem tomando amplos e diversificados sentidos no decorrer dos anos. Isso porque envolve algo muito além do domínio da tecnologia da leitura e da escrita. Tanto escrita como leitura envolvem habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, cognitivos e metacognitivos, o que significa interpretar o sentido do texto lido se comunicando adequadamente com o leitor em potencial, algo além da codificação e decodificação de textos e, ainda, habilidades de construir o significado do texto combinando os conhecimentos prévios com as informações do próprio texto e, quando preciso, refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações.

Tais habilidades de leitura e escrita supracitadas são contextualizadas de maneiras diferentes em uma grande diversidade de material escrito, como por exemplo manuais, cartas, convites de aniversário, dicionários, livros didáticos, cartões formais, entre outros. Assim sendo, alguém é considerado alfabetizado quando não se limita somente a possuir as habilidades de leitura e escrita, mas exerce em seu contexto social tais habilidades. De acordo com Street (citado em Soares, 2003): "O alfabetismo se define essencialmente pelas formas que as práticas de leitura e escrita realmente assumem, em determinados contextos sociais, e essas formas dependem das instituições sociais em que essas práticas estão inseridas" (p.23).

Porém, para que o sujeito se sinta capaz de atingir diferentes objetivos, como interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros textuais e se sinta como fazendo parte do mundo da leitura e da escrita, com interesse e prazer, é necessário o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, sendo esse exercício conhecido como letramento.

De acordo com Soares (2003), o letramento é um fenômeno complexo, que extrapola o mundo da escrita propriamente dita, visto que aprender a escrever e a ler é aprender a construir sentido por meio e para o texto escrito utilizando experiências e conhecimentos prévios. Mediante esse processo, a relação estabelecida entre fonema e grafema emerge de forma natural, como parte integrante da aprendizagem, na interação não mecânica do sujeito com a língua escrita, mas de interpretações e significados mediante leitura e escrita.

As pessoas passam grande parte da sua vida na instituição de ensino, e, desta maneira, se estabelece um vínculo muito forte entre escola e alfabetização. A escola se reveste de fundamental importância para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo pensante e construtor de suas próprias concepções. Soares (2003) buscou aproximar-se quanto aos níveis de letramento fazendo uma comparação entre os níveis da escolarização e a capacidade de fazer uso competente e efetivo da leitura e escrita. Sendo assim, a autora pressupõe que o número de séries escolares cursadas pelo sujeito pode proporcionar ao indivíduo não somente a apropriação da aquisição da tecnologia da escrita (alfabetização), como também, das habilidades necessárias quanto ao uso das práticas sociais da leitura e escrita (letramento)¹.

¹ Essa separação entre alfabetização e letramento se faz necessária apenas para fins didáticos de diferenciação entre os dois conceitos, porém ambos são duas faces do mesmo processo: o uso social da leitura e escrita. Para Ferreiro (citado em Revista Nova Escola, 2003), a perspectiva mais apropriada sobre essa questão consiste não na separação entre alfabetização e letramento, mas em explorar que a alfabetização contribui para o letramento, e

Essa equivalência direta entre o grau de instrução e as competências de leitura e escrita não é algo que torne o processo de escolarização como prioritário para que o indivíduo possa ser considerado letrado, mas o torna objeto de aprendizagem, o que possui papel fundamental na promoção de habilidades do letramento. Porém, há casos significantes onde essa relação entre escolarização e tais habilidades é negada.

O indivíduo que se interessa em apenas ouvir a leitura de um jornal, por exemplo, ou envia e/ou recebe cartas que outras pessoas escrevem e lêem, mas que são ditadas por ele, está fazendo uso da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita, exercendo, portanto, práticas letradas. A alfabetização e o letramento são processos que possuem suas naturezas diferenciadas, porém eles são interdependentes e indissociáveis (Soares, 2003). A alfabetização não é considerada um pré-requisito para o letramento, ou seja, para a inserção nas práticas sociais da leitura e da escrita.

Diante da aproximação supramencionada entre letramento e alfabetização, é possível inferir que o grande objetivo construtivo da instituição escolar seria *alfabetizar letrando*, ou seja, proporcionar o ensino da tecnologia da escrita com o contexto real no qual o indivíduo está imerso, e do qual ele é parte constitutiva, fazendo uso de diferentes tipos e gêneros textuais que se encontram inseridos nesse contexto, ou seja, desenvolvendo com os alunos comportamentos de leitores e escritores.

Sendo assim é possível salientar a existência de práticas escolares cotidianas que podem enfatizar ou não o letramento, o que aponta segundo Barros (2008) para uma relação não direta entre escolarização na educação infantil e nível de letramento. Para Soares (2003) o sujeito atingindo certo grau de instrução deverá ter adquirido a tecnologia da escrita e se apropriado das competências básicas necessárias para o uso das práticas sociais de leitura e escrita.

Antes mesmo da inserção das crianças na instituição escolar, elas experimentam o contato com a linguagem escrita, visto serem envolvidas em contextos comunicativos em que a linguagem é significativa para elas, como, por exemplo, uma reunião

familiar. E o uso da linguagem enquanto instrumento de comunicação proporciona, para a criança, a descoberta da linguagem enquanto sistema, lembra Rego (2002). Há uma ligação entre a compreensão efetivada pela criança durante o processo de desenvolvimento da linguagem escrita e questões acerca do letramento, principalmente no que se refere ao aprendizado dos usos das funções da palavra escrita.

Nas instituições escolares existe uma vertente que torna as habilidades de decodificação intimamente ligadas ao ensino de fonemas, transmitindo às crianças a idéia de que há uma relação direta entre os sons da fala e as letras que lhes representam. Há outra abordagem que enfatiza o significado de construções escritas completas, com construções simples e repetições de palavras.

Na atualidade, pesquisadores vem contemplando ambos os aprendizados, a relação fonema grafema e o significado das produções escritas, como importantes para o desenvolvimento da leitura e que devem ser trabalhados na escola, pois o sujeito se torna um bom leitor assim que domina a relação grafofônica e sabe os significados embutidos na escrita. Porém, vale ressaltar que mais relevante que estes aspectos é o fato de que o bom desenvolvimento da leitura e da escrita está intrinsecamente ligado à compreensão da função da língua escrita e seus usos em nossa sociedade.

O presente estudo discute a importância para a criança não apenas da aquisição do sistema alfabético, mas busca considerar o conhecimento que a criança pode adquirir com o uso funcional da escrita. Ao levar em consideração a compreensão, pela criança, das funções da língua escrita, torna-se importante a presença do texto enquanto unidade mínima de sentido linguístico, considerado texto como algo que pode ser lido ou que serve para ler e que se encontra inserido no contexto da criança e sendo adotado como portador de texto o objeto que veicula tal texto.

Assim, tem como objetivo investigar o nível de letramento de alunos de escolas públicas municipais do Vale do São Francisco. Mediante Marcuschi (2003), os gêneros são marcados pelas atividades históricas, e se caracterizam pelas suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, como, por exemplo, a receita culinária, a notícia, a história, dentre outros que não se podem ser enumerados, visto existir muitas variedades que são ou não conhecidas.

vice-versa, adotando-se uma perspectiva de inter-relação entre os dois conceitos.

Desta maneira, foi investigado o conhecimento sobre portadores de texto e gêneros textuais para indicar o nível de letramento dos alunos, mediante entrevistas individuais. Foram também analisadas as práticas educativas em tais escolas públicas que contemplam o fenômeno do letramento por meio de observações diretas em sala de aula no primeiro ano do ensino fundamental I de escolas públicas municipais, antiga alfabetização, desenvolvendo um estudo exploratório contributivo para o diagnóstico da educação e letramento.

Procedimentos metodológicos

Participantes

50 crianças entre seis e sete anos estudantes do primeiro ano do ensino fundamental I de escolas públicas municipais do Vale do São Francisco e professores do primeiro ano do ensino fundamental I, que lecionavam nas turmas onde foram realizadas as entrevistas.

Procedimentos

As entrevistas individuais com os alunos foram gravadas após a assinatura de um termo de autorização (termo de consentimento livre e esclarecido, com informações sobre a pesquisa, sua inscrição no comitê de ética e contatos dos pesquisadores) pelos responsáveis das crianças; tiveram natureza clínica, onde o examinador buscou obter justificativas e explicações dos alunos sobre suas respostas, podendo intervir sempre que julgasse necessário, com o objetivo de esclarecer as perguntas. Assim, as crianças foram solicitadas a realizar duas atividades em momentos diferentes. A linguagem foi adaptada para que ficasse mais simples e acessível aos participantes.

Na primeira atividade, foram apresentados sobre uma mesa, ao mesmo tempo, diversos portadores de texto²: dicionário, livro didático de matemática, livro didático de português, livro de histórias infantis, livro de receita culinária, jornal, folha com

carta, cartão de natal, convite de aniversário, manual de eletrodoméstico, manual de jogo, encarte de propaganda comercial, bula de remédio e Bíblia.

Diante da apresentação de tais portadores de texto, o examinador realizou, em ordem fixa e uma por vez, três questões: Querida que você me desse X (identificação do portador); Como você sabe que isso é X? (identificação de características do portador); O que você acha que está escrito em X? (conteúdo do portador); Para que serve X, para que a gente usa X? (funções do portador). Tal atividade exclui a necessidade do domínio da tecnologia leitura e escrita por parte das crianças, visto todas as perguntas serem orais, bem como a identificação do portador poderia se dar seguindo outros critérios que não a leitura, tais como características físicas, função etc.

Ao término da primeira atividade, o examinador passava à realização da segunda. Nela o entrevistador lia em voz alta diferentes gêneros textuais, independentes do seu portador. Nessa tarefa foram utilizados textos que normalmente são veiculados nos portadores da tarefa anterior, porém impressos em folhas. Foram eles: verbete do dicionário, texto didático de matemática, texto didático de português, história, receita culinária, notícia, cartão de natal, carta, convite de aniversário, instruções de manual de eletrodoméstico, instrução de manual de jogo, propaganda comercial, bula de remédio e Salmo. Após a leitura de cada gênero textual pelo examinador, a criança foi questionada sobre qual era o gênero textual lido, por meio de questões de múltipla escolha (também expressas oralmente), bem como justificativas para sua resposta. Em tais questões foram avaliadas: (I) identificação correta de diferentes gêneros textuais e (II) os critérios utilizados para tal identificação.

As observações em sala de aula foram feitas paralelamente às entrevistas e se realizaram em diferentes turmas, num total de 30 observações, que resultaram em 60 atividades exercidas pelo professor. Tais observações tiveram caráter exploratório, focalizando práticas ligadas (I) à alfabetização, (II) práticas ligadas ao letramento e (III) algumas outras práticas que ainda não poderiam ser chamadas de letramento, mas dizem respeito a uma tentativa de letramento na sala de aula, aqui chamadas de práticas de “pré-letramento”.

Após a realização das observações elas foram inseridas num quadro, como resultados, no qual constam três colunas: alfabetização, pré-letramento e

² Entende-se por portador de texto o suporte material no qual são veiculados os textos em sociedade.

letramento. Tal separação é relevante para o estudo sobre a temática do letramento e alfabetização em questão. Quanto a essa separação, Soares (2004), discutiu que:

Diante dos precários resultados que vem sendo obtidos, entre nós, na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos ao longo de todo o ensino fundamental, parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que tem predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas de imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas de consciência fonológica e fonêmica, identificação de relação fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (p.07).

Assim, quando nas atividades observadas eram trabalhadas questões ligadas apenas aos códigos de leitura e escrita e às habilidades necessárias a sua aprendizagem, eram catalogadas como alfabetização. As atividades foram inseridas na categoria do pré-letramento quando os professores tentavam de maneira ainda tímida, mas que poderiam ser verificados alguns traços de letramento. E, por fim, as atividades que focalizavam o uso social da linguagem escrita foram inseridas na coluna do letramento.

Os resultados sobre os conhecimentos dos alunos averiguado nas entrevistas foram analisados de maneira cruzada com a observação das práticas cotidianas de ensino de linguagem escrita realizadas pelos professores na sala de aula.

As análises estatísticas foram realizadas mediante análise de variância com o auxílio do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), em que os dados foram tabulados e organizados para análises.

Análise de resultados

É relevante destacar que as respostas analisadas estão relacionadas não em referência ao certo e errado, mas aos níveis hierárquicos de desempenho referentes a cada tarefa, sendo o nível I sempre mais primitivo e o III mais elaborado.

1. Comparações entre níveis de letramento

As tabelas abaixo se referem aos níveis hierárquicos de letramento em que se encontram os entrevistados nas escolas públicas da região do Vale do São Francisco.

1.1 Tarefa 1: Portadores de texto

Os resultados da tarefa 1 quanto aos portadores de texto se subdividem em três tabelas (I, II e III), pois abrangem a identificação, o conteúdo e a função dos portadores questionados aos entrevistados.

Comparando os níveis da tabela I, pode-se perceber que há uma maior prevalência do Nível III ($p < 0,001$), que responde a 47,4 por cento do total de entrevistas realizadas. Isto é, no que concerne a identificação dos portadores de texto, ela foi realizada de maneira correta baseada em características inerentes ao próprio portador de texto, como o formato do portador, os elementos figurativos, entre outras características.

Tabela I - Portadores de texto – identificação. Números e percentuais (em parênteses)

Portadores de texto	Nível I	Nível II	Nível III
Portador Identificação (total: 700)	205 (29,3)	163 (23,3)	332 (47,4)

Nota: Nível 1: identificação incorreta; Nível II: identificação correta, critérios externos ao portador e Nível III: identificação correta, critérios inerentes ao portador.

Já na tabela II, que registra os resultados dos portadores quanto ao conteúdo, percebe-se que o Nível I ($p < 0,001$) está em número maior, respondendo a 50,9 por cento do total das entrevistas realizadas pelos pesquisadores. No que diz respeito aos portadores de texto com previsão de conteúdo, os participantes nada dizem ou erram o conteúdo do portador de texto apresentado.

Tabela II - Portadores de texto – conteúdo. Números e percentuais (em parênteses)

Portadores de texto	Nível I	Nível II	Nível III
Portador Conteúdo (total: 700)	356 (50,9)	135 (19,2)	209 (29,9)

Nota: Nível I: Nada diz ou erra conteúdo do portador; Nível II: conteúdo parcialmente correto, sem previsão e com base em leitura de parte escrita do portador ou conteúdo parcialmente correto, com esboço de previsão de possíveis citações ou expressões que possam estar no portador; Nível III: Previsão claramente feita, com base no conteúdo geral do portador.

Em relação à tabela III, é possível destacar que o Nível II ($p < 0,001$) tem maior quantidade de respostas quanto aos portadores de texto em relação as suas funções, correspondendo a 58,3 por cento do total de respostas dos estudantes. Ou seja, a criança atribui a função do portador com um traço da situação de uso do objeto, algum tipo de contato particular com ele, ou ainda atribui à função ter um fim em si mesmo, sem nenhuma identificação comunicativa social do portador.

Tabela III - Portadores de texto – função. Números e percentuais (em parênteses)

Portadores de texto	Nível I	Nível II	Nível III
Portador Conteúdo (total: 700)	178 (25,4)	408 (58,3)	114 (16,3)

Nota: Nível I: Nada diz ou erra a função do portador; Nível II: Atribui a função com base num traço da situação de uso; Atribui a função ao contato particular com o portador ou percepção do objeto como tendo um fim em si mesmo, sem identificar a função do portador; Nível III: Destaca a função do portador.

Tarefa 2: Gêneros textuais

De acordo com a tabela IV, que diz respeito à tarefa 2 correspondente aos gêneros textuais, pode-se perceber um maior percentual no Nível I ($p < 0,001$), onde 43,6 por cento do total de entrevistados não identificaram corretamente o tipo de texto lido pelos pesquisadores. É possível notar ainda que a frequência menor nos resultados da realização da tarefa 2 consiste na identificação correta do gênero textual com base em critérios precisos e definidos de acordo com o texto (Nível III).

Tabela IV - Gêneros textuais. Números e percentuais (em parênteses)

	Nível I	Nível II	Nível III
Gêneros textuais (total: 700)	305 (43,6)	207 (29,6)	188 (26,9)

Nota: Nível I: Não identifica; Nível II: Identifica por meio de critérios vagos; Nível III: Identifica com base em critérios precisos e definidos de acordo com o texto.

Práticas educativas de ensino da língua escrita

A tabela V se refere às observações realizadas em sala de aula quanto às práticas cotidianas de ensino da linguagem escrita. De acordo com o exposto na tabela V, há uma predominância da alfabetização, com 60 por cento do total de sessenta atividades referentes às observações em sala de aula e um número muito pequeno de atividades no que se refere ao letramento, somando dez atividades, o que representa 16,76 por cento do total de atividades. Ou seja, os professores, em sua grande maioria, valorizam a alfabetização no que concerne às atividades trabalhadas em sala de aula.

Tabela V - Observações diretas. Números e percentuais (em parênteses)

ALFABETIZAÇÃO	PRÉ-LETRAMENTO	LETRAMENTO
36 (60)	14 (23,33)	10 (16,76)
Ex.: Fonética de palavras escritas com as letras "S" e "Z", e "S" que tem o som de "Z". (aspas utilizadas para separar as letras). Comentário: Atividade confusa para as crianças, uma vez que o som de ambas as letras é o mesmo.	Ex.: Os alunos anunciaram, em voz alta, os alimentos doces que mais gostavam, e foi solicitado às crianças que elas desenhassem os doces descritos e escrevessem o nome de cada um em baixo de cada desenho. Porém, como não sabiam ler foi a professora que escreveu os nomes no quadro e eles copiaram no caderno. Comentário: Faltou a construção conjunta dos nomes dos doces no quadro, no sentido de relacionar linguagem escrita e oral.	Ex.: Numerar em ordem como se fazia um suco de laranja, quais os ingredientes e quais aparatos eram utilizados para isto. Comentário: Aqui há participação reflexiva das crianças, pois elas lembraram de situações de seus cotidianos, numerando as etapas do processo para fazer o suco de laranja, bem como refletiram sobre a estrutura do gênero textual receita culinária.

Discussão

As discussões que se seguem são apresentadas baseadas nos aspectos investigativos quanto aos portadores de texto, analisando a capacidade dos alunos em identificar diferentes portadores, bem como prever conteúdo e função de tais objetos, aos gêneros textuais, no que se refere a sua identificação e, ainda, às observações das práticas cotidianas de ensino realizadas em sala de aula pelos professores.

Na análise da tarefa 1, quanto a identificação do portador, podem ser exemplificados os diferentes níveis:

Nível I – *Não sei.*

Nível II – *Porque eu sei.* (vários portadores)

Porque minha irmã tem um desses (dicionário)

Nível III – *Porque eu vi a árvore de natal, o ursinho com as coisas* (cartão de natal)

Quanto ao conteúdo do portador:

Nível I – *Natal* (convite de aniversário)

Nível II – *Feliz aniversário!* (convite de aniversário)

Nível III – *Fala sobre comida, receitas* (livro de receitas culinárias)

Quanto à função do portador:

Nível I – *Pra lavar roupa* (dicionário)

Nível II – *Pra ler* (vários portadores)

Nível III – *Pra ver sobre Jesus* (Bíblia)

Na tarefa 2, referente aos gêneros textuais, podem ser exemplificados seus níveis da seguinte maneira:

Nível I – *historinha* (texto didático de português)

Nível II – *Por que eu sei.*

Nível III – *Porque tem o nome da pessoa, a data... o dia que é pra ir...* (convite de aniversário)

Ao se analisar os resultados apresentados quanto aos portadores de textos, no que se refere ao subitem identificação, nota-se uma maior frequência de respostas (47,4%) concentradas no Nível III. Em outras palavras, pode-se dizer que a maior parte dos alunos participantes da pesquisa consegue identificar corretamente os portadores de texto, tendo como critérios as características inerentes aos próprios portadores, mas pouco se remetem ao conteúdo ou função dos mesmos.

Este fato pode ser confirmado através de observações realizadas no contexto supracitado quanto às práticas cotidianas dos professores, visto que estas privilegiavam, em sua maior parte, a alfabetização

desprovida de sentido e dissociada das práticas de letramento. Em vários momentos eram apresentados os portadores de textos para as crianças, mas os educadores não levavam as crianças a reflexões acerca dos usos dos portadores apresentados em sala de aula. Como exemplo ilustrativo: a professora solicitou aos alunos que, em duplas, cortassem e colassem palavras com a letra “p” de jornais e revistas, porém não trabalhou em sala o porquê e para quê servia tal atividade, nem qual o conteúdo e função de tal portador.

Sobre isto, Tfouni (2006) discorre que as instituições de educação privilegiam as práticas escolares, quando se refere a alfabetizar, e esquecem as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e escritas são necessárias e, efetivamente, serão colocadas em uso. No exemplo citado, ainda pode-se notar que a parte externa do portador foi claramente explorada, haja vista que as crianças tiveram acesso a jornais e revistas. Entretanto, a atividade interna ao portador, que é o texto, não foi trabalhada. Isso porque a prática do educador nesta situação não foi dirigida ao elemento interior do portador, já que não se explorou o texto. Este fato ficará mais claro ainda quando for discutido a seguir a capacidade de identificação do conteúdo dos portadores por parte das crianças.

Para Moreira (2002) há uma dependência entre texto e objeto, de modo que sem o texto o portador deixaria de existir. Ao ver um jornal, por exemplo, a criança dá mais valor ao formato do jornal que ao texto de tal objeto; em contrapartida, o letrado consegue enxergar essa dependência claramente. Essa relação entre portador e texto e as observações realizadas quanto às práticas cotidianas observadas em sala de aula explicam o porquê das crianças entrevistadas conseguirem identificar o portador com elementos inerentes a ele. Todavia, ao mesmo tempo em que conseguem realizar a identificação do portador com êxito, não possuem atributos suficientes para chegarem à compreensão quanto ao conteúdo e função do portador, na mesma medida da identificação, como se verá abaixo.

No que concerne aos resultados dos portadores de texto quanto ao seu conteúdo, notou-se que a maioria dos participantes (50,9%) encontra-se no Nível I, ou seja, os alunos erram ou nada dizem em relação a realizar previsões quanto ao conteúdo dos portadores de texto apresentados. Pode-se notar o mesmo resultado, partindo-se da observação

realizada em sala de aula quanto às práticas educativas desenvolvidas.

Cabe aqui citar o exemplo a seguir: a educadora realiza a leitura de livros de histórias infantis, feita de carteira em carteira e frisando a leitura grafofônica, mas não interpretando junto com o aluno o significado daquela leitura, tampouco o levando ao conhecimento e à reflexão sobre o conteúdo do portador em questão. Diante do exposto, nota-se que as crianças sabem da existência dos portadores e conseguem identificá-los, porém não mostraram e nem fizeram previsões sobre o conteúdo desses portadores.

A vivência e familiaridade da criança com o conteúdo do portador de texto em seus diversos contextos de interação e práticas sociais auxiliam no conhecimento que ela tem acerca desse objeto (Kleiman, 1995). Ainda de acordo com a mesma autora, práticas educativas em que os professores trabalhem, além da identificação do portador, o seu conteúdo, contribuem para que os eventos do letramento sejam estendidos a outros contextos para além da escola.

Quanto ao conteúdo do portador, é possível exemplificar uma situação quanto às observações realizadas em sala de aula: numa atividade na sala de informática, os alunos manuseavam o computador enquanto a professora de informática os acompanhava de longe e sem muitas instruções quanto ao conteúdo do portador, com a finalidade de construir palavras e montar cores de objetos. Aqui seria interessante que o conteúdo do portador de texto pudesse ter sido detalhado, passo a passo, para que o objetivo final fosse atingido, possibilitando às crianças conhecimento e reflexão cognitiva quanto aos usos do portador utilizado na sala de informática, o computador, em situações cotidianas.

Observa-se que há uma nítida relação entre os sujeitos entrevistados encontrarem-se no Nível I quanto aos portadores de texto, ou seja, errarem ou não realizarem nenhuma previsão quanto ao conteúdo do portador, e as práticas cotidianas realizadas em sala de aula, já que ao apresentarem os portadores de texto em sala de aula, as atividades realizadas pelos professores não destacam a importância do conteúdo desse portador, como exemplificado anteriormente.

Ao analisar os resultados dos portadores de texto quanto à função, pode-se dizer que a maioria

dos participantes (58,3 %) encontra-se no Nível II, ou seja, as crianças atribuem a função ao portador levando em consideração situações particulares de contatos com o objeto ou considerando que a função dos portadores tem um fim em si mesmo, mas não identificam uma função comunicativo-social deles. Ainda convergindo com esse resultado, citam-se as observações das práticas cotidianas, quando, por exemplo, ao apenas ler um gibi em sala de aula, a educadora decodificou o texto levando em consideração o uso do portador como tendo uma função em si mesma, mas não colocou em pauta a função comunicativo-social do portador.

De acordo com Moreira (2002), a criança que tem maior ou menor familiaridade com o objeto pode se relacionar com ele de diferentes maneiras. Ao perceber o portador somente por meios descontextualizados, a função social torna-se impedida de ser estabelecida. As crianças não conseguem destacar, ainda, a função do portador desse objeto, ou seja, o que importa não é a função, mas sim o objeto em si.

Quanto aos resultados referentes à tarefa 2, correspondente a identificação de gêneros textuais, observa-se que a maioria (43,6%) das crianças encontra-se no Nível I, ou seja, elas não identificam corretamente o gênero textual lido. Quando o indivíduo se afasta das situações de uso do texto e passa a tratá-lo como instrumento de reflexão, a sua consciência se volta ao texto em si mesmo. Isto quer dizer que o sujeito está realizando uma atividade metatextual a partir da unidade linguística, que é o texto.

Desta maneira, o texto passa a ser visto como o objeto de análise, onde as relações estabelecidas no texto como convenções estruturais, organização e relações linguísticas são atividades realizadas pela capacidade metatextual. A não identificação correta quanto aos gêneros textuais, resultado encontrado na pesquisa, pode ser explicada, em parte, pelas práticas cotidianas dos educadores em sala de aula. Como exemplo, tem-se a atividade de leitura de histórias sempre utilizando portadores de texto, sem fazer a diferenciação entre o portador e o texto que se encontra nele. As crianças não fizeram reflexões acerca do texto em si mesmo, não foram apresentadas histórias infantis para serem lidas e refletidas em sua estrutura de gênero, desvinculadas do portador. O que, para Spinillo (2009), colabora para o desenvolvimento tardio, ou não desenvolvimento da consciência metatextual da criança.

Para aprender o conteúdo do texto e suas funções não é necessário que se tenha uma educação formal; tal aprendizado pode acontecer em situações do dia a dia e em diferentes contextos, além da escola. Porém, a estrutura do texto e suas características linguísticas, e em especial a escrita, estão mais associados às práticas escolares. Eis então a grande relação da escola com o desenvolvimento da consciência metatextual, o estímulo a comportamentos que levem a tal desenvolvimento, onde práticas cotidianas que exploram situações de instrução sobre a linguagem escrita são de extrema relevância para o desenvolvimento do indivíduo.

Cabe levantar que, mediante Kleiman (1995), as dificuldades e deficiências da educação para que o sujeito seja letrado não emergem apenas do fato do educador não ser um representante pleno da cultura letrada. Os equívocos e as falhas decorrem de condições que vão além dos docentes, que são mais profundas, por que vem do modelo de letramento escolar.

Tal modelo traz o privilégio à aquisição da escrita para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata, o que restringe a criança à construção do seu conhecimento enquanto prática discursiva. E sendo assim, observa-se que o fenômeno do letramento vai muito além do código da escrita, e que a escola, enquanto a mais importante agência de letramento, tem se preocupado não com a prática social, que é o letramento, mas com um tipo de prática de letramento, que é a alfabetização. O ensino volta-se mais a um campo individual, onde a aquisição de códigos tem uma maior atenção por parte das instituições de ensino, já que são necessárias ao sucesso e promoção da mesma.

Esse relato pode ser comprovado, nesse estudo, pela quantidade de atividades realizadas em sala de aula que contemplam a alfabetização, onde das 60 atividades, 36 voltam-se a essa prática educativa, representando sessenta por cento das práticas cotidianas de sala de aula.

Ao iniciar as observações quanto às práticas cotidianas trabalhadas nas escolas pelos professores, conclui-se que eram realizadas atividades consideradas voltadas para o letramento, de maneira pouco explorada, sem que investigações e estudos direcionados a esta temática na educação fossem realizados, resultando, desta maneira, em atividades que possuíam traços de letramento, que poderiam ser explorados de maneira mais contributiva para

diferentes formas de trabalho com a alfabetização e o letramento.

Encontram-se inseridas em tais tentativas as atividades exemplificadas abaixo:

- 1) leitura de um livro de histórias infantis. A turma foi dividida em quatro grupos, que tinham como atividade a leitura conjunta do texto do livro entregue;
- 2) leitura de gibi em sala de aula, mas as crianças não tiveram acesso ao portador (a revista em quadrinhos), somente quando pedido à professora. Não foi mostrado o portador a cada um dos alunos individualmente, o que seria necessário, pois tal portador utilizava-se de imagens. As crianças demonstraram compreensão parcial do texto lido pela educadora, tiveram algumas dificuldades em entender palavras lidas, por exemplo, as do personagem Cebolinha.

No primeiro exemplo, a atividade realizada em sala de aula, sobre a discussão das histórias infantis, poderia ter sido explorada em conjunto com toda a turma, após a leitura realizada em sala por cada grupo e supervisionada pela educadora, onde questões acerca do entendimento do gênero textual lido e a própria reescrita das histórias poderiam contribuir para que o sujeito refletisse diante da relevância da escrita e leitura em suas práticas cotidianas por meio de roda de conversa.

Como sugestão ao segundo exemplo, para melhor interpretação da revista em quadrinhos, a educadora poderia ter solicitado, após realizar a leitura, que cada um fizesse a leitura de um quadrinho e o explicasse, ou até mesmo interpretando ao seu modo, caso não conseguisse ler ainda. Poderia, ainda, solicitar que as crianças desenhassem sua interpretação. Isso ajudaria no desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita para além da codificação e decodificação.

De acordo com Heath (citado em Kleiman, 1995):

O modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo do letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo,

a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, de gênero expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio (p.44).

Enxerga-se, assim, que nas práticas cotidianas dos professores tem que existir o domínio da escrita e da sua relação com a leitura para que um texto abstrato seja construído, pressupondo que escrita e oralidade sejam dois pólos, colocando a alfabetização como condição necessária para a prática social do letramento. Isso pode ser destacado pelos resultados obtidos nas observações em sala de aula, como, por exemplo, na atividade onde os alunos foram solicitados a preencher blocos de palavras/frases de acordo com a figura apresentada. Nota-se que a educadora colocou em evidência a necessidade do domínio da escrita para que a reflexão acerca das figuras apresentadas pudesse ser elaborada, já que a escrita surge como pré-requisito para a construção das palavras/frases.

É importante considerar a relevância da oralidade para o sujeito observando que ele pode construir e pensar sobre suas construções, ou seja, realizar processos de cognição e metacognição para que possa se inserir no contexto letrado, mesmo não dominando a escrita.

De acordo com essa visão que tem sido trabalhada no ambiente educacional, Kleiman (1995) discute que apenas aqueles sujeitos que se iniciam na escrita, conseguem fazer parte de práticas sociais, pois somente por meio do saber ler e escrever conseguem interpretar textos e manusear ou fazer usos de portadores. Porém, é preciso lembrar que letramento e alfabetização são dois processos distintos, mas interdependentes e indissociáveis, ou seja, alguém pode ser letrado, sem necessariamente, estar alfabetizado. Isso pode ocorrer diante da inserção desse sujeito no mundo social do qual faz parte, onde, dominando ou não a escrita, o uso social da linguagem da escrita é possível.

Diante da correlação entre letramento e escolarização, conclui-se que as crianças não possuem um domínio mínimo das práticas letradas, ainda estão buscando o que Ferraro (citado em Soares 2003) chamou de “mínimo dos mínimos em termos de alfabetização e letramento” (p. 41). Isso atrelado ao fato de que não dominando minimamente as práticas letradas os sujeitos não participam delas na vida social.

Considerações finais

Em busca de maiores reflexões diante da importância do desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita, o presente estudo buscou um diálogo sobre a alfabetização e letramento nas práticas educativas de escolas públicas do Vale do São Francisco, bem como identificar o nível de letramento em que se encontram os alunos do primeiro ano do ensino fundamental I.

Diante da abordagem psicológica sobre o letramento, os instrumentos de pesquisa adotados utilizaram o texto e seus usos e funções como delineador de inserção das crianças junto aos níveis de letramento, sendo o texto o meio de comunicação utilizado na sociedade, e ainda a observação das práticas cotidianas de ensino da linguagem escrita dos professores. Tais observações realizadas foram procedimentos investigativos inovadores quanto à pesquisa sobre o letramento diante da perspectiva psicológica.

Os resultados encontrados a respeito do nível de letramento apontam que as práticas de ensino adotadas pelas escolas precisam contemplar os processos de codificação e decodificação da linguagem escrita conjuntamente com a busca pelo significado da mensagem que acompanha o gênero textual.

É apenas ao aprender que para ler e escrever é importante à relação grafofônica e também a função e usos sociais da escrita que o sujeito poderá ser considerado um bom leitor e escritor. Ao ler mecanicamente, utilizando apenas da tecnologia da escrita, o indivíduo não é capaz de compreender e refletir sobre o que está lendo. Para que ele possa realizar essa reflexão, é necessário possuir habilidades lingüísticas, cognitiva e metacognitiva, que permitem um maior e mais ampliado entendimento e inserção no mundo da escrita (Rego, 2002).

É preciso ainda pensar nas dimensões da escrita e na possibilidade de enxergá-la como desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, o que consiste na integração das duas vertentes escolares, onde em situações práticas de ensino, a criança possa conhecer a relação grafofônica, assim como interpretar conscientemente o gênero textual trabalhado em sala de aula, ou seja, voltar-se diante do texto que leu e conhecer questões que envolvem aquele gênero em si mesmo. Agindo dessa forma será possível realizar o grande objetivo de alfabetizar letrando, para que os sujeitos possam estender aquele conhecimento para campos que ultrapassam os muros escolares, fazendo parte do seu cotidiano.

Diante do presente estudo, algumas inquietações foram levantadas, como: se o objeto é acessível às crianças, na escola, como explicar respostas tão diferentes quanto à identificação e conteúdo do portador? O que há nas práticas escolares que estão inserindo portadores de texto tão importantes, como o jornal, e não aprofundando o seu conteúdo e função? Será que há reflexos da desigualdade social na credibilidade do docente em seus alunos? E ainda: qual o impacto para o desenvolvimento metacognitivo ou metatextual da criança quando não há identificação dos gêneros textuais?

Para tais questionamentos levantados, não há respostas prontas a serem dadas; seria preciso viabilizar estudos mais específicos diante da temática da escolarização, cultura, contextos extraescolares (como a família) e suas relações com o letramento. Ficando em aberto a possibilidade de pesquisas futuras sobre tais temas, podendo ser aplicados estudos em diferentes camadas sociais e até fora do contexto escolar, como, por exemplo, em creches, igrejas, entre outros.

Tais estudos poderiam contribuir para a descoberta da relação tão complexa entre a alfabetização e o letramento em meios educativos e auxiliar a desenvolver estratégias de ensino que possam ser aplicadas em meio escolar, para facilitar a possibilidade do ensino alfabetizado e letrado nas escolas.

Referências

- Barros, M. T. A. (2008). *Letramento, conhecimento sobre textos e educação infantil*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco.
- Kleiman, A. B. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de letras.
- Marcuschi, L. A. (2003). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Moreira, N. C. R. (2002). Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In M. A. Kato (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes.
- Rego, L. B. (2002). Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: Kato, M. A. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes.
- Revista Nova Escola*, 162 ed, Recuperado em 10 de julho, 2006, de <http://www.novaescola.com.br/falamestre>.
- Soares, M. (2003). Letramento e escolarização. In V. M. Ribeiro (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global.
- Soares, M. (2003). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, (25), p. 5-17.
- Spinillo, A. G. (2009). A consciência metatextual. In M. da Mota (Org.). *Desenvolvimento metalingüístico: questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Tfouni, L. V. (1995) *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.