

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**EDLA CLARISSE DANTAS DA SILVA**

**LETRAMENTO ESCOLAR E LETRAMENTO SOCIAL: CONVERGÊNCIAS OU  
DIVERGÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR?**

**GARANHUNS**

**2019**

**EDLA CLARISSE DANTAS DA SILVA**

**LETRAMENTO ESCOLAR E LETRAMENTO SOCIAL: CONVERGÊNCIAS  
OU DIVERGÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR?**

Apresento este Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns.

**ORIENTADORA:** Prof. Dra. Marlene Maria Ogliari

Garanhuns

2019

Dados Internacionais de Catalogação na  
Publicação Universidade Federal Rural  
de Pernambuco Sistema Integrado de  
Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a)

S586l Dantas da Silva, Edla Clarisse  
LETRAMENTO ESCOLAR E LETRAMENTO SOCIAL: CONVERGÊNCIAS OU  
DIVERGÊNCIAS NO  
CONTEXTO ESCOLAR? / Edla Clarisse Dantas da Silva. - 2019.  
71 f.

Orientadora: Prof. Dra. Marlene  
Maria Ogliari. Inclui referências e  
anexo(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de  
Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Garanhuns, 2019.

1. Letramento Social. 2. Letramento Escolar. 3. Contexto Escolar. 4. Comunidade Escolar. 5.  
Eventos e Práticas de Letramento. I. Ogliari, Prof. Dra. Marlene Maria, orient. II. Título

## FICHA DE AVALIAÇÃO

Aprovado em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

### Banca Examinadora

---

Prof. Dra. Marlene Maria Ogliari  
Presidente orientadora  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof. Dra. Maria José Gomes Cavalcante  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

*Dedico este trabalho aos meus pais:  
Edilene da Silva Dantas e Ivanildo  
Cabral da Silva. Vocês são meu  
coração, minha vida. Sempre  
estiveram e estão do meu lado, me  
protegendo, me orientando. Sem  
vocês, sem dúvidas, não teria  
conseguido. Então dedico a vocês  
essa nossa conquista. Amo vocês*

## AGRADECIMENTOS

Durante toda a minha trajetória acadêmica, muito foram os percalços e desafios trilhados, porém os incentivos e as ajudas que tive foram indispensáveis para chegar até aqui. Por isso tenho muito que agradecer a todas as pessoas que Deus colocou na minha vida, durante estes quatro anos de universidade.

Agradeço primeiramente à Deus, por tudo que ele fez e vem fazendo em minha vida. Sou grata.

Aos meus irmãos: Evandro Dantas da Silva e Ivan Dantas da Silva, por sempre estarem comigo, me apoiando e me ajudando.

À minha prima/irmã: Rayane Dantas De Barros, por me amparar e me ouvir em todas as minhas aflições e nervosismos, durante essa trajetória, e por não medir esforços para me ajudar, meu muito obrigada por tudo!

À minha orientadora, Professora Dra. Marlene Maria Ogliari, por toda paciência e dedicação e por não medir esforços para me orientar, em qualquer dia e hora. Meu muito obrigada por toda sua dedicação.

Às minhas amigas: Alane Bezerra de Araújo, Ariane da Silva Wanderley de Melo, Cristiane Galindo Gonzaga de Souza e Anaely Marinho de Sena (que foi minha parceira em todos os trabalhos e provas, quando eram em dupla). Costumo dizer que vocês foram meus presentes durante minha vida acadêmica. Com certeza vocês deixaram este caminho mais leve, cada uma com seu jeitinho. Obrigada por toda a cumplicidade durante esses quatro anos. Agradeço a Deus por ter colocado vocês em minha vida.

Agradeço aos meus familiares: Eteílma da Silva Dantas, Francisca da Silva Dantas, Maria José da Silva Dantas, Edielma da Silva Dantas (em memória), Deoclécio da Silva Dantas ( em memória), Eraldo da Silva Dantas ( em memória) e à minha amiga/irmã: Gabriella Luana Souza Ribeiro, por todo o apoio e ajuda, não só durante o período da minha formação acadêmica, mas também por tudo que vocês já fizeram por mim.

Por fim, agradeço a todos os amigos e amigas, por sempre eu sentir a presença de vocês em minha vida, torceram e torcem para que meus sonhos sejam realizados. Cada um de vocês tem um lugarzinho em meu coração, sem vocês não teria chegado até aqui. Agradeço a Deus pela vida de cada um e por ter vocês em minha vida.

Essa conquista é nossa!

*...entrar no universo de letramento escolar — uma das esferas sociais mais importantes da vida, pois passamos lá boa parte de nossa existência —, não pode significar “sair da vida”, e, sim, espaço de articulação, de valorizar experiências educativas das quais os sujeitos participam para além da escola, no cotidiano e em outros espaços de sociabilidade... (SOUZA, 2016, p. 69)*

## RESUMO

Os estudos atuais sobre a Língua Portuguesa provocaram e provocam várias discussões sobre o ensino dessa disciplina e entre eles destacam-se aqueles que se voltam para a temática sobre os letramentos. Nessa temática se encontram também uma discussão sobre a relação que deve ocorrer entre o letramento escolar e o letramento social. A conceituação de letramento escolar e letramento social decorre da compreensão de que as ações e funções do ler e do escrever variam de acordo com o contexto em que ocorrem as práticas de leitura e escrita. Com base nessa perspectiva de estudo do letramento, nos propomos a realizar um estudo para conhecer se existia uma relação entre as práticas de letramento escolar e as práticas de letramento social de uma comunidade escolar, incluindo alunos, professora, pais de alunos e demais integrantes desse contexto. Buscamos identificar que eventos e práticas de leitura e escrita eram efetivadas por eles, dentro e fora dos muros da escola e que concepções tinham sobre a função social da escola. A base teórica foi constituída por leituras feitas em: SOARES (2004,2008), ROJO (2009), TFOUNI (2010), KLEIMAN (2008, 2010), STREET (2014), TERRA (2013), PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN, 1997), PARÂMETROS CURRICULARES DO ESTADO DE PERNAMBUCO (2014), YOUNG (2007). Caracterizamos a nossa pesquisa como de campo com abordagem qualitativa (MARCONI; LAKATOS,2011,p.69). Esse estudo nos trouxe a certeza de que as práticas de leitura e de escrita são específicas de cada contexto e que a exigência para que haja convergências entre essas práticas, principalmente quanto à ancoragem dessas práticas, está longe de se concretizarem.

**Palavras-Chaves:** Letramento Social; Letramento Escolar; Contexto escolar; Comunidade escolar; Eventos e Práticas da Letramento.



## ABSTRACT

The current studies on the Portuguese Language provoked and provoke several discussions about the teaching of this discipline and among them the ones that turn to the thematic one about the literatures stand out. In this theme there is also a discussion about the relationship that must occur between school literacy and social literacy. The conceptualization of school literacy and social literacy derives from the understanding that the actions and functions of reading and writing vary according to the context in which the reading and writing practices occur. Based on this perspective of literacy study, we propose to carry out a study to know if there was a relationship between the school literacy practices and the social literacy practices of a school community, including students, teachers, parents of students and other members of this context. We sought to identify what events and practices of reading and writing were carried out by them, inside and outside the walls of the school and what conceptions they had about the social function of the school. The theoretical basis was constituted by readings made in: SOARES (2004,2008), ROJO (2009), TFOUNI (2010), KLEIMAN (2008, 2010), STREET (2014), TERRA (2013), PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN, 1997), PARÂMETROS CURRICULARES DO ESTADO DE PERNAMBUCO (2014), YOUNG (2007). We characterized our research as field with a qualitative approach (MARCONI;LAKATOS,2011,p.69). This study has brought us the certainty that reading and writing practices are context-specific and that the requirement for convergence between these practices, especially as regards the anchoring of these practices, is far from being realized.

**Keywords:** Social Letting; School Literacy; School context; School community; Events and Practices of Literature.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO .....	13
2.1 Letramento, letramentos e suas especificidades nas práticas sociais.....	13
2.2 Os documentos oficiais parametrizadores do sistema educacional brasileiro e a perspectiva do letramento social e escolar em relação ao ensino da língua portuguesa .....	22
2.3 Função social da escola .....	29
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	34
3.1 Sobre a pesquisa.....	34
3.2 Sujeitos deste estudo .....	36
3.3 Um olhar sobre a escola e a comunidade .....	37
3.4 A constituição do <i>corpus</i> para análise e discussão .....	40
4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	42
4.1 Análise dos materiais escritos que circulam na comunidade em estudo.....	42
4.2 Entrevista, questionários e conversas informais .....	49
5. CONCLUSÃO.....	55
REFERÊNCIAS.....	57
ANEXOS .....	60

Anexo 01-Proposta de reformulação da caderneta – 1º ciclo componente curricular: língua portuguesa preencha com a seguinte legenda: (i) introduzir (a) aprofundar e (c) consolidar .....	61
Anexo 02- Panfletos que circulam na comunidade .....	63
Anexo 03- Escritas da comunidade .....	66
Anexo 04- Questionário a alunos .....	69
Anexo 05- Roteiro da entrevista para a professora dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental .....	70
Anexo 06- Roteiro para a entrevista com moradores da comunidade.....	71

## 1. INTRODUÇÃO

A nossa sociedade está rodeada de letras, seja elas reproduzidas em placas de ônibus, panfletos, embalagens de produtos, em leis, histórias e poesias. Em tudo e em todo lugar deparamo-nos com exemplos de escritas, nos convidando a uma leitura. Qualquer cidadão que faz parte de uma sociedade dessa natureza, isto é, grafocêntrica, sente a necessidade de dominar as habilidades de leitura e escrita dessa língua, para que possa usufruir de seus direitos como cidadão e ter a garantia de sua inserção nas atividades sociais do mundo do trabalho e da vida contemporânea, além de conhecer seus deveres. É essa situação, esse direito constitucional, que exige que o principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa, em nosso país, seja o de promover a apropriação do sistema linguístico para que aconteça seu uso efetivo na sociedade.

Sob a perspectiva histórica, na medida em que o processo de alfabetização foi sendo popularizado, as formas de comunicação escrita foram invadindo os contextos sociais e, conseqüentemente, foram aperfeiçoando-se. Tais mudanças também exigiram que houvessem mudanças conceituais quanto ao ensino da leitura e da escrita. Apenas decodificar e codificar não eram mais suficientes. Assim os estudos acadêmicos sobre o letramento foram incorporados ao ensino da língua materna<sup>1</sup>, no Brasil, paulatinamente, a partir de 1980, gerando, como era de se esperar, diversas discussões e metáforas.

Em nosso país, esses estudos que surgiram praticamente na mesma época, em vários países, começaram a tomar consistência acadêmica, na década de 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, de ora em diante), e também em consonância com as novas exigências da sociedade, que passaram a exigir, conforme apontamos acima, um escritor e um leitor proficiente. Era necessário, então, que no ensino da língua materna incluísse também a função e o uso na língua em seus contextos reais de uso social. Para Soares (2004, p. 6),

(...) a diferença fundamental (...) está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre (...) o letramento (illetterisme, literacy) e (...) alfabetização (alphabétisation, reading instruction, beginning literacy).

---

<sup>1</sup> Primeira língua adquirida pela criança.

Portanto a escola deve ser um dos agentes promotores do desenvolvimento do letramento no aluno, que é, na verdade, a de promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita vinculando-as às práticas sociais e aos contextos de circulação comunicativa fora das instituições de ensino.

Um estudo dessa temática torna-se relevante porque o motivo de se incluir ações de letramento junto ao processo de alfabetização, já está bem difundido no contexto institucional de ensino brasileiro. Então, nesse atual contexto de discussões e de ações pedagógicas, consideramos importante discutir a relação entre o contexto social e o contexto escolar, pois o “letramento está imbricado nas atividades diárias das pessoas tratando-se de um fenômeno que não se restringe à escola, mas que é exercitado em diferentes locais e de diferentes maneiras pela sociedade” (TERRA, 2013, p.47). Acrescentamos ainda que os estudos acadêmicos realizados sobre o letramento na perspectiva social já foram bastante estudados por linguistas e antropólogos, por exemplo Kleiman (2008; 2010) e Street (2014), porém ainda em sua fase inicial na área da educação. Tal dado foi obtido a partir de um levantamento efetuado a respeito dessa temática, nas produções escritas do Grupo de Trabalho sobre “alfabetização leitura e escrita” (GT 10), da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), durante os anos de 2012, 2015 e 2016. Nesse período encontramos apenas um trabalho que se referia ao tema *Letramento: Práticas de Letramento de turma de pré-escola: estratégias orais letradas*, de Leticia de Aguiar Bueno; Silvana Maria Bellé Zasso (2015). Deste modo faz-se necessário desenvolver estudos sobre essa temática, efetuados por pesquisadores da área de educação, já que, de acordo com as atuais Leis de Diretrizes de Educação Nacional, o processo de alfabetização e, por conseguinte, de letramento, ficam a cargo de pedagogos. Desta forma julgamos necessário refletirmos sobre as ações de letramento que devem ocorrer no contexto escolar e quais ocorrem, diariamente, no contexto social dos integrantes de uma comunidade escolar, onde a escola está inserida, pois defendemos que escola e comunidade têm papéis fundamentais na promoção social das pessoas que as integram.

Considerando que o ensino da língua materna deve partir do conhecimento social que o aluno já possui, indagamos: como as práticas de letramento escolar partem das práticas sociais de leitura e escrita que os alunos vivenciam nos contextos situados além dos muros da escola? E o chamado “conhecimento poderoso”

(YOUNG,2007), está ancorado nos letramentos sociais dos alunos? É sobre estes pontos da relação entre os letramentos que acreditamos que o ensino da língua materna deverá ser realizado para que os cidadãos façam o uso eficiente de sua língua.

Então seguindo a base teórico metodológica de uma pesquisa de campo (MARCONI E LAKATOS,2011), com abordagem qualitativa (NEVES,1996) buscamos conhecer se há relação/ancoragem entre as práticas de letramento escolar e as práticas de letramento social no contexto da sala de aula. E para concretizar esse objetivo geral, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos: a)descrever e caracterizar que práticas de letramento escolar e que práticas de letramento social a comunidade escolar estudada realizava; b) identificar que concepções os integrantes dessa comunidade tinham sobre a função social da escola e sobre as práticas de letramento social ocorrentes na comunidade em referência; e c) verificar se havia imbricação entre as práticas de letramento escolar e as práticas de letramento social constatadas no contexto em estudo.

Quanto às técnicas de coleta de dados para este estudo, realizamos observações da prática pedagógica de uma professora, em relação ao ensino de língua portuguesa, para uma turma do 3º ano; recolhemos os principais materiais escritos que circulam na comunidade; também entrevistamos a professora cuja prática pedagógica foi observada e a dois moradores da comunidade em referência; incluímos também a aplicação de um questionário aos alunos do 3º ano, cuja prática pedagógica de ensino de língua portuguesa foi observada.

Este trabalho apresenta-se em seis seções. Adiante a está seção, segue-se os referenciais teóricos, os procedimentos metodológicos, a análise e discussão dos dados, a conclusão, as referências e por fim os anexos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção iremos dialogar com os principais estudiosos brasileiros cujos estudos centram-se na temática sobre o letramento e suas implicações históricas, acadêmicas e pedagógicas: SOARES (2004,2008), ROJO (2009), TFOUNI (2010), KLEIMAN (2008, 2010), STREET (2014), TERRA (2013), PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN, 1997), PARÂMETROS CURRICULARES DO ESTADO DE PERNAMBUCO (2014), YOUNG (2007). Como objetivávamos ver se havia uma convergência, principalmente uma ancoragem entre as práticas de leitura e escrita executadas fora do contexto escolar e as que são praticadas nesse contexto, fomos verificar o que os documentos oficiais sugerem quanto ao como as práticas de lecto-escritura devem partir, ser conduzidas e praticadas nesse contexto. Concluímos essa seção destacando quais são as principais funções sociais da escola, pois sendo ela uma instituição de cunho público, ela deverá estar aliada às necessidades do grupo social no qual está inserida.

### 2.1 Letramento, letramentos e suas especificidades nas práticas sociais

Todas as instituições que regulam a vida social do ser humano, como as que estabelecem a identidade, a transmissão da herança sociocultural e a escolarização estão impregnadas de escritas. Essas escritas requerem a sua leitura, mas uma leitura muito além da decodificação, ou seja, uma leitura onde o leitor seja capaz de atribuir sentido ao que lê e, nesta mesma linha conceitual, atribuir sentido também ao que escreve. Uma situação dessa natureza exigiu uma mudança de foco nos estudos que se centralizavam nas questões relacionadas à alfabetização e à função que a língua escrita passou a ter, atualmente, nas práticas sociais. Então, como aponta Soares (2004, p.5-6):

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*.

É importante destacar também que, nos países citados por Soares (2004), a aprendizagem básica da escrita já se encontrava, de um modo geral, resolvida,

enquanto no Brasil, nesta época, os índices de analfabetismo continuavam altos, inclusive, atualmente, permanece ainda em uma situação bastante crítica<sup>2</sup>. Essa realidade educacional em descompasso com os países referidos nesse recorte textual, fez com que, no Brasil, por estarmos passando, na época, final da década de 80, pelas discussões inerentes à Psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky(1984), a introdução desse novo termo, “letramento”, aliado ao já lexicalizado “alfabetização” gerasse confusões conceituais, onde eles “se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem, tomando como fontes os censos demográficos, a mídia e a produção acadêmica”, segundo Soares (2004, p. 7 ). Exemplificando: nos censos demográficos iniciais, o termo alfabetização predominava, isto é, iniciaram-se as pesquisas com base em levantamento do ser apenas alfabetizado, em direção ao “saber ler e escrever ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2008, p. 7), conforme novas edições dos censos demográficos surgiam, porém vendo o saber ler e escrever (alfabetizado) ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita (letrado) como sinônimos. Os termos semianalfabeto, iletrados e analfabetos funcionais, utilizados pela mídia, mesclam da mesma forma alfabetização com o conceito de letramento. Na escrita acadêmica brasileira sobre o tema, por sua vez, verifica-se a mesma situação (TFOUNI,1995; KLEIMAN, 1995; ROJO, 1998), levando Soares (2004, p. 8), a fazer a seguinte afirmação:

(...) Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos (...)

Sob ponto de vista histórico, a palavra “letramento” foi introduzida no Brasil por Mary Kato, registrado em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” (1986). Ela concebe as ações de letrar como responsáveis pela formação de cidadãos “funcionalmente letrados”, isto é, aqueles que são capazes de fazer uso da modalidade escrita de uma língua para suas necessidades individuais, sob a perspectiva cognitiva e em consonância com a demanda das práticas sociais que prestigiam a língua padrão. Passado esse momento inicial, os estudos especificamente voltados para questões relacionadas à alfabetização e ao letramento suscitaram, desde a década de 80, um grande interesse entre os pesquisadores e

---

<sup>2</sup> Dados do IBGE (2016): O Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos, na faixa etária de 15 anos ou mais.



uma grande multiplicidade de estudos surgiu no cenário brasileiro acadêmico. Nesse cenário, o termo “letramento” foi apropriado por dois principais campos de estudo: o da Linguística Aplicada e o da Educação.

Rastreando essa fase inicial, após a menção do termo e sua respectiva conceituação atribuída por Mary Kato (1986), pesquisadoras como:

Leda Versiani Tfouni, Angela Kleimam, Magda Soares e Roxane Rojo foram as primeiras pesquisadoras brasileiras a demonstrar interesse pelo campo, buscando definir os limites dos sentidos para esse novo termo. (VIANA, C. A. D.; SITO, L; VALSECHI, M. C., 2016, p. 33)

De um modo geral essas pesquisadoras concebiam o letramento de um ponto de vista comum, ao centralizarem suas pesquisas nas questões que envolviam a leitura e a escrita, ou seja, partiam da certeza que: “ser letrado é não só saber ler e escrever, mas também fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 18).

Soares (2004, p.9), uma das pioneiras nesta linha de investigação, define letramento como:

Exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita (...) que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos: para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir para diverte-se, para orientar-se (...) habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de texto; habilidades de orientar-se pelos protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos e o interlocutor.

E, neste contexto, a alfabetização passou a ser concebida pela mesma autora como:

(...) o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja o domínio da tecnologia - conjunto de técnicas para exercer a arte e ciência da escrita. (SOARES, 2004, p. 9)

Com base nestas especificidades e, conforme colocações anteriores, alertou-se para o fato de que estes dois processos de ensino são distintos, mas sob ponto de vista pragmático, não devem ser encarados como indissociáveis. Soares (2004) afirma também que o processo de alfabetização não precede o letramento, pois uma pessoa dita analfabeta pode ter adquirido algum nível de letramento, sem ter domínio da escrita.

O letramento, por não se ater basicamente no contexto escolar, pode ser entendido como a relação que se estabelece ou pode se estabelecer entre a leitura em si e a leitura de mundo, pois nessa ação não é exigido apenas o ato de decodificar os códigos, mas também o de realizar as leituras com interação das suas vivências/experiências, envolvendo, assim, o leitor nas práticas sociais de leitura, que irá acompanhá-lo por toda sua vida, o que se torna de extrema importância para o convívio social desse indivíduo. Por isso é que se considera que o letramento inicia antes da escolarização, deve perpassá-lo e ir além dessa etapa da vida humana. As ações pedagógicas do alfabetizar, no entanto, são práticas efetivadas, predominantemente, nas instituições de ensino oficiais e particulares, e, desta forma e de um modo geral, estão associadas ao período de escolarização do indivíduo.

Conforme apontamos acima, Kleiman (2008) também segue a concepção de que o letramento é um fenômeno mais amplo do que a alfabetização, ou seja, de acordo com a autora“(...) podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p.18-19). Logo, observa-se que essa concepção reflete a perspectiva de que o letramento engloba um panorama mais amplo do que o processo de alfabetizar, conforme já apontamos, pois é direcionado para o uso social da escrita e da leitura, aliado às práticas sociais e aos usos e funções que a leitura e a escrita exercem no contexto situacional onde os grupos sociais vivem. Ou seja, as práticas de letramento<sup>3</sup> são, na verdade, “produtos da cultura, da história e dos discursos” (BAZEN, C.(2014), apud STREET, 2014, p. 9).

Tfouni (2010), por sua vez, ancora suas discussões sobre o “Letramento” em uma perspectiva sócio-histórica da aquisição da escrita, apontando uma relação indissociável entre escrita e poder, escrita e desenvolvimento, escrita e mudanças nos hábitos comunicativos:

Se a escrita está associada, desde suas origens (...), ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos (TFOUNI, 2010, p. 15).

---

<sup>3</sup> Práticas de letramento: são ações de leitura e escrita que devem ser situadas e interpretadas em “contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam”.

([www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale)) Acesso: 10/09/2018.

Então, adquirir a modalidade escrita de uma língua materna é, realmente, adquirir um poder maior de participação nas práticas sociais perpassadas pela leitura e pela escrita que um grupo social obrigatoriamente está imerso, como por exemplo, a sociedade brasileira. Portanto a concepção do letramento não pode ser confundida com a de alfabetização, uma vez que, conforme já vimos, o letramento vai além das técnicas de decodificar e codificar letras, ao englobar também o desenvolvimento das sociedades quanto às suas práticas sociais, entrelaçadas com atos de ler e escrever. Justifica-se, assim, o que apontamos anteriormente, o de situar-se o letramento além da escola e do processo de alfabetização e, em função disso, essa autora também considera que não existe grau zero de letramento, em uma sociedade que tem a leitura e a escrita como atos que perpassam a maioria das práticas sociais. Considera, no entanto, que existe graus ou níveis de letramento em relação às habilidades relativas aos gêneros textuais, ou seja, quantos domina e utiliza em suas convivências sociais. Outra contribuição de Tfouni (2010) para essa linha de discussão é a afirmação de que, entre o processo de escolarização e o do letramento, não existe uma implicação direta, porque é comum encontrarmos pessoas que possuem um alto nível de escolarização, mas, em contrapartida, têm dificuldades para se inserirem em determinados atos comunicativos. Também enfatiza que antes mesmo da criança iniciar sua escolarização, ela já tem convívio com a língua escrita e leituras, isto é, o processo de letramento para o ser humano que convive em uma sociedade grafofônica, começa antes do período escolar dele, conforme apontamos anteriormente. Como exemplo, em seus escritos, a autora usa a de um presidiário, que só foi alfabetizado quando estava na cadeia e, desse contexto, reproduziu oralmente uma crônica que ouviu antes mesmo de ter as habilidades de leitura e escrita. Então apesar do seu baixo nível de escolarização, ele possuía níveis de letramento.

A pesquisadora Rojo (2009) aponta que, por ter ocorrido mudanças em relação à população escolar, no decorrer dos anos, oriundas das novas práticas sociais e dos novos recursos comunicativos, deveria ter ocorrido uma mudança metodológica no ensinar a ler e a escrever. Mas o que se constatou, na verdade, foi um grande número de “analfabetos funcionais”, bastante difundido pela mídia. Esse termo refere-se a aquelas pessoas que, embora alfabetizadas não conseguem atribuir sentido ao gênero textual/texto, mesmo apresentando uma complexidade simples, como um

bilhete, por exemplo. Por outro lado, conseguem ter práticas letradas, como por exemplo: tomar ônibus; retirar dinheiro em caixa eletrônico, entre outras práticas sociais que exigem um certo nível de letramento. Essa constatação leva Rojo (2009, p. 23) a afirmar que as práticas pedagógicas relativas à leitura e à escrita efetivadas no contexto da sala de aula, muitas vezes “não acompanharam essas mudanças e permanecem arraigadas em práticas cristalizadas, criando insuficiências” (ROJO, 2009, p. 23). Então temos agora, entre as práticas sociais, as que exigem de seus interlocutores novas competências comunicativas e capacidades diversificadas de leituras, pois nos textos escritos e fartamente distribuídos em campanhas publicitárias, por exemplo, o leitor depara-se com o emprego de recursos diversificados, como cores, movimentos, sons, entre outros. Dessa forma, se vivemos em uma sociedade grafofônica, com práticas de leitura e escrita diversificadas, exigindo habilidades múltiplas, então a escola deve *antelar-se* e ancorar-se nessas constantes mudanças, já que a grande maioria das nossas práticas sociais vivenciadas no dia a dia são perpassadas pela leitura e pela escrita. É embasados em Rojo (2009, p. 26) que ancoramos essa discussão, pois para ela os letramentos

(...) materializam-se, nos diversos eventos de letramento dos quais participamos como indivíduos, em nossas comunidades, cotidianamente. Por “eventos de letramento” entendemos como qualquer ocasião em que fragmentos de escrita fazem parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos. Acrescenta-se também que “eventos são episódios observáveis que derivam de práticas e por elas são formatados.

Em vista disto como são variados os contextos sociais em que ocorrem práticas de leitura e escrita e, conseqüentemente, os textos que circulam nessas práticas, logo, um único tipo de letramento não dá conta desta multiplicidade de exigências, justificando a denominação plural deste processo: letramentos (ROJO, 2009). Tal constatação leva ao reconhecimento de que não existe apenas um tipo de Letramento e sim vários, pois suas práticas se dão de forma diferente em cada contexto social e, principalmente, orientadas por objetivos diferentes.

Embora já tenha sido colocado muito a respeito das concepções oriundas do que mais tarde denominou-se de “Novos Estudos do Letramento”, movimento surgido a partir dos anos 1980 e consolidado nos anos 1990, rastreando sua base, constatamos que eles surgiram enquanto reação a dois fatores que eram, até então, motivos de questionamentos pelos estudiosos da época:

- (i) A predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual;
- (ii) Os pressupostos de estudos das três décadas anteriores, em que se examinavam as relações 'oralidade x escrita' como dicotômicas, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos com predomínio do sentido de supremacia cognitiva da escrita em detrimento à oralidade (...) (TERRA, 2013, p. 33)

Em relação ao primeiro, verifica-se que os estudiosos da época estavam centrados em uma concepção de língua apenas como código, ou seja, como um objeto desvinculado de sua condição de uso, cuja ação prática era em muitos contextos educacionais ainda é o de dissecá-la, analisá-la, manipulá-la até descobrir quais são as regras imanentes à sua estruturação interna em todas as categorias e sentidos possíveis. Uma visão de língua dessa natureza não possibilita, necessariamente, a criação de um espaço para se discutir as questões sociais do uso da linguagem. O segundo questionamento, por sua vez, destaca a já conhecida inadequação da separação estanque entre oralidade e escrita, já que entre elas há uma relação de continuidade (MARCUSCHI, 2003) e, além disso, a comprovação de que há valores cognitivos intrínsecos em ambas as modalidades. Desses questionamentos, surgiu um campo de pesquisa que:

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. (...) preferindo (...) problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes. (TERRA, 2013, p. 34).

Essa nova perspectiva sociocultural de letramento não só possibilitou incluir as questões sociais envolvidas no uso da linguagem, em relação aos atos de leitura e escrita, mas também incluir as questões histórico-culturais ocorrentes em “contextos específicos, para objetivos específicos...” (KLEIMAN, 2008, p.18-19), que favorecem a inclusão das práticas de leitura e de escrita ocorrentes nos contextos sociais, conforme apontamos anteriormente. É a partir dessas concepções de letramento/letramentos que embasamos este estudo aqui. Também é dessa nova perspectiva que obtivemos os pressupostos teóricos importantes como os pares de conceitos-chave, tais como: modelo autônomo e modelo ideológico de letramento e

os componentes básicos do letramento: os eventos e as práticas de letramento já referidos e conceituados em parágrafos anteriores.

Para TERRA (2013, p. 34), “o modelo autônomo tem como característica o fato de abordar o letramento como uma realização individual”, ou seja, o foco concentra-se no indivíduo e no desenvolvimento de suas habilidades para ler e escrever, e não em um contexto social mais amplo no qual o indivíduo pode operar. Deduz-se daí que nessa linha de abordagem do letramento, geralmente ocorrido dentro de um contexto educacional, desconsidera-se tanto a natureza social das práticas e eventos de letramentos, quanto o caráter plural e contextual de suas práticas. Neste caso “a escrita não passaria de uma das formas de letramento, ou seja, o letramento pedagógico” (MARCUSCHI, 2007, p. 15). Encontramos essa abordagem nas ações do letrar no contexto escolar que estudamos, justificando que, “as práticas escolares tendem a considerar as atividades de leitura e de escrita como individuais, psicológicas, neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social” (TERRA, 2013, p. 35). A esse tipo de evento de letramento efetivado em contexto escolar, isto é, em um espaço e local específico, com objetivos e funções também específicos que estamos denominando aqui como letramento escolar.

Alertamos, no entanto, que não estamos defendendo que a escola abandone “a natureza reflexivo-analítica” que, neste contexto, deve ser feito sobre a língua materna, neste caso, a da língua portuguesa, pois este é um dos objetivos fundamentais do ensino dessa disciplina. Em relação a isso apoiamo-nos em Kleiman (2010, p. 377):

Mais do que tentar transformar a instituição (escolar), parece necessário sugerir práticas e atividades que de fato visem ao desenvolvimento do letramento do aluno, entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social. O elemento-chave é a escrita para a vida social.

O modelo ideológico, por sua vez, “oferece uma visão culturalmente sensível das práticas de letramento, uma vez que considera que essas práticas sociais variam de um contexto para outro e se transformam ao longo de momentos históricos determinados” (TERRA, 2013, p. 45), isto é, o letramento deve ser visto enquanto prática social e não como um método de ensino que visa a uma habilidade técnica e

neutra. Dizer isso implica em considerar que as práticas de letramento que são efetivadas em sala de aula devem estar ancoradas nas práticas sociais e nos aspectos históricos e culturais do qual os alunos fazem parte. Em relação a isso destacamos as palavras de Souza (2016, p. 69) com as quais concordamos:

...entrar no universo de letramento escolar – uma das esferas sociais mais importantes da vida, pois passamos lá boa parte de nossa existência –, não pode significar “sair da vida”, e, sim, (deve ser) espaço de articulação, de valorizar experiências educativas das quais os sujeitos participam para além da escola, no cotidiano e em outros espaços de sociabilidade (...).

Embora tenhamos apresentado ambos os modelos de letramento, o autônomo e o ideológico, como se fossem opostos, na verdade eles não são. O modelo ideológico envolve o autônomo, no momento em que o professor percebe as habilidades técnicas envolvidas na apropriação do sistema de escrita, mas estas inseridas em um contexto social e ideológico das práticas sociais de uso, pois é isso que vai dar sentido às palavras, às sentenças e aos textos.

Retomando Kleiman (2008, 2010), acrescentamos ainda que, além de defender que as práticas de letramento efetivadas em sala de aula devam ir além do foco apenas no indivíduo, essa pesquisadora traz para as discussões dessa temática a expressão “agências de letramento”, ou seja, considera a escola como o principal local onde a leitura e a escrita devem ser ações recorrentes. No entanto também considera como agências de letramento a família, determinados locais de trabalho, o sindicato, o clube, a igreja, a associação de classe, os centros comerciais, as galerias de arte, o teatro, os museus, as praças, a rua, o centro acadêmico, o centro paroquial, o diretório político, as organizações não governamentais, a biblioteca, a feira, o supermercado etc. Mas destaca que a escola é indispensável para a apropriação da cultura letrada, e em função disso a caracteriza como a “agência de letramento por excelência” (KLEIMAN, 2008, p. 18-19).

Nesta mesma linha de pensamento está Soares (2004) que também concorda que há práticas de letramentos realizadas na escola e para além desse contexto e que estas são diferentes, conforme já afirmamos aqui. A partir disto ela propõe os conceitos de letramento escolar e letramento social para especificar os saberes adquiridos através da modalidade escrita da língua dentro e fora do ambiente escolar. Considera como letramento escolar “as habilidades de leitura e de escrita

desenvolvidas na e para a escola. Já o letramento social se refere às habilidades de leitura e escrita demandadas pelas práticas sociais”. (p.94).

Então no contexto onde estamos discutindo questões relativas aos letramentos, é preciso que a escola adote o modelo ideológico do letrar, ou seja, “devem levar em conta as condições sociais, culturais e econômicas que prevalecem em uma sociedade específica, em uma época particular” (TERRA, 2013, p. 32). Neste caso aqui, as condições sociais, culturais e econômicas dos alunos e da comunidade a qual pertencem, isto é, que atos de leitura e de escrita são praticados nesta comunidade? Que funções seus integrantes atribuem a essas ações? E, com base nisso, deve-se alicerçar os eventos e práticas de letramentos praticados no contexto da sala de aula. Subjaz a essa prática pedagógica a concepção de letramento como múltiplo, e também de que todo ato comunicativo oral ou escrito é fruto de um propósito comunicativo específico e de que ele é inseparável das práticas sociais de onde se originaram. Assim, as instituições formais de ensino, ao levarem isso em consideração, estão buscando atingir o pleno desenvolvimento da aprendizagem do aluno para que ele possa participar ativamente em experiências sociais e culturais que demandam as habilidades de escrita e de leitura.

Para concluir esta seção trouxemos uma citação de Brandão (1981, p 2), por ser bastante pertinente com o que estamos defendendo aqui, a valorização dos letramentos sociais no contexto da sala de aula:

De tudo o que se discute hoje sobre a educação, algumas questões entre as mais importantes, estão escritas em uma carta de índios: “Não há uma forma única nem um único modelo de educação, a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor. O ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.

Vamos discutir a seguir como as práticas de leitura e de escrita são parametrizadas e determinadas nos documentos oficiais relativos ao ensino de língua portuguesa como língua materna.

## **2.2 Os documentos oficiais parametrizadores do sistema educacional brasileiro e a perspectiva do letramento social e escolar em relação ao ensino da língua portuguesa**

Por muito tempo as salas de aula de alfabetização desenvolviam, predominantemente, práticas de leitura e escrita tecnicistas, onde os alunos decodificavam ou codificavam palavras ou frases e assim deveriam aprender a ler e a



escrever. Conforme discussões feitas na unidade anterior, essas ações centram-se nas técnicas que devem ser desenvolvidas basicamente para alfabetizar, na relação reflexivo-analítica com a língua que o aluno deve estabelecer. Embora tenha que realizar essa relação inicial com a língua, o problema era que através de frases como: “Eva viu a Uva”, ou outras frases de igual natureza, o ensino da leitura e da escrita eram efetivados. Usava-se e ainda se constata a permanência dessa abordagem pedagógica, em sala de aula, em que o professor utiliza frases que, na maioria das vezes, permanece apenas centrado em atividades inerentes à alfabetização, as quais não fazem o menor sentido para os alunos, pois não estavam/estão inseridas em um texto que representa uma unidade textual discursiva para o leitor.

Então, com as novas demandas da sociedade moderna, conforme colocações feitas na unidade anterior, constatou-se que apenas saber codificar e decodificar não era mais suficiente para a participação efetiva do cidadão em todas as práticas sociais de uma sociedade grafofônica, ou seja, foi necessário inserir nas salas de aula o texto escrito, visto enquanto unidade de sentido. Também as novas demandas da sociedade moderna provocaram uma discussão nacional sobre o que e o como ensinar todas as disciplinas e temas transversais que perpassam a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. As sínteses dessas discussões geraram os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), legitimados no ano de 1997.

Em relação ao ensino das competências do ler e do escrever, os PCN, embora não façam menções diretas à temática *letramento/letramentos*, a perspectiva que adotam é a de que o ensino de língua materna deve dar-se partindo do uso para a reflexão e dessa voltar para o uso, identificando-se com o que Kleiman (2010) defende e que já apresentamos na unidade anterior: a prática social perpassada pela leitura e pela escrita (letramento social), deve ser tomada como ponto de partida (letramento escolar) e de chegada para o ensino da língua materna.

Entre os objetivos relativos ao ensino de língua portuguesa, como língua materna, elencados para o Ensino Fundamental, anos iniciais, encontra-se que é preciso desenvolver no aluno:

(...) o domínio da expressão oral e escritas em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do

texto, operando sobre as dimensões pragmáticas, semânticas e gramatical. (BRASIL, 1997, p. 49)

Como se pode observar, a mudança em relação à abordagem descrita no início desta unidade é praticamente total, tanto em relação ao de onde partir, onde chegar, qual unidade de estudo e de análise adotar e como encaminhar as discussões pedagógicas. Comprovamos, assim, que a perspectiva adotada é a do letramento social ancorando a efetivação do letramento escolar para que os alunos sejam capacitados para as demandas sociais sobre o mundo letrado, embora não haja menção sobre essas temáticas.

Outra ressalva importante que os Parâmetros fazem é sobre as demandas diversificadas de domínios da língua portuguesa que atualmente são exigidos de seus usuários. Tal situação deve levar os educadores a repensar, readequar o ensino da leitura e da escrita, continuamente, pois é necessário que a escola proporcione conhecimentos a fim de que o aluno possa passar a ter amplas e diversificadas competências nas participações sociais. Desse modo o PCN de Língua Portuguesa salienta que deve haver

(...) um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural, que atribua à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 21)

Na perspectiva do letramento, nós vamos encontrar identificação desse recorte textual com a defesa de Kleiman (2008, 2010) ao considerar a escola como agência indispensável para a apropriação da cultura letrada e, com base nesse conhecimento o aluno poderá ter acesso ao exercício da cidadania. Acrescentamos ainda que:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informações, ao exercício de reflexão. (...) Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade Letrada. (BRASIL, 1997, p.25-26)

Em relação à formação de leitores e de escritores, o PCN de língua portuguesa salienta que essa temática deve ser alicerçada em sua função social, além do professor (a) concebê-los como práticas que se complementam. O documento em

questão aponta que a formação de leitores e escritores competentes depende disso, pois se acredita que produzir textos eficazes origina-se em uma leitura eficiente e, um caminho para a realização de uma leitura eficaz, pode partir da função social que ela tem no dia a dia do aluno. Por leitor competente, encontra-se que é aquele que executa ações de leitura “por iniciativa própria e é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua” (BRASIL, 1997, p. 40). Nas discussões sobre letramento/letramentos tem-se que é objetivo das práticas de letramento em sala de aula, formar um aluno letrado que possa compreender o que lê e realizar a leitura das entrelinhas fazendo relação com outros textos. Há uma certa identificação entre as duas propostas de estratégias para a formação de leitores.

Reforçamos aqui que para formar um aluno letrado na perspectiva do letramento escolar, é preciso superar a concepção de que ler é apenas decodificar/“converter letras em sons”. A permanência nessa abordagem pode ser o motivo principal das escolas estarem formando um grande número de leitores que possuem dificuldades para compreenderem o que leem, os chamados analfabetos funcionais. Em relação a isso e para reverter essa situação, o PCN de língua portuguesa (1997), sugere que é necessário que o professor leve para a sala de aula textos de verdade, inclusive os que circulam na comunidade onde a escola está inserida e, dessa forma, terão mais sentido para os alunos. Constatamos, assim, outra identificação com as discussões empreendidas nos estudos sobre letramento/letramentos, conforme discussões anteriores. Sobre essa perspectiva, o PCN em referência fazem uma importante consideração:

A leitura como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares. (BRASIL, 1997, p. 43)

Assim sendo, o documento oficial em discussão critica um ensino da escrita e da leitura desvinculado das práticas sociais, em que o estudante vai ler por ler, escrever para o professor com a finalidade de obter apenas uma avaliação. Esse tipo

de abordagem pedagógica da leitura e da escrita em sala de aula poderá influenciar na concepção que ele terá sobre o que é ler e escrever e quais são as funções dessas competências no contexto escolar, enquanto no contexto social ele pode desempenhá-las de modo eficaz e contínuo. Uma ocorrência dessa natureza demonstra uma não convergência entre as funções do ler e do escrever praticadas no contexto social e no contexto escolar, ou seja, entre o letramento social e o letramento escolar.

Outro documento que organiza e direciona o ensino de Língua Portuguesa em nossa região são os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, oficializado no ano de 2012. Este documento assemelha-se aos PCN, ao destacar que a escolarização deve ser encarada como um processo discursivo que proporcione ao estudante inserir-se em seu grupo social e que, ao ser inserido nele, o aluno possa exercitar de forma plena sua cidadania. Outra identificação que observamos é quanto aos conceitos de língua e linguagem, embasados nas concepções dialógicas apresentadas pelo Círculo de Bakhtin<sup>4</sup>, ao afirmarem que a compreensão do fenômeno linguístico deve ser visto como:

(...) atividade cognitiva, dialógica e socialmente emoldurada (...). (...) deve modelar as práticas de leitura, escrita e oralidade. (...) As práticas escolares devem aproximar-se, o mais possível, das práticas sociais, de modo a tornar a leitura, a escrita e a oralidade uma atividade significativa. (PERNAMBUCO, Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio, 2012, p. 22)

Em relação à temática deste estudo, embora não esteja denominado claramente, vemos aqui a concepção de letramentos, quer social, quer escolar, direcionando como devem ser conduzidas as práticas pedagógicas em sala de aula. Esse embasamento fica mais evidente ao reconhecerem, inclusive que,

(...) muitos professores, diante da tarefa de alfabetizar, sentem-se pouco preparados para organizar seus planejamentos, para identificar os conhecimentos sobre a língua escrita de que os estudantes já dispõem ao chegarem à escola, bem como as hipóteses que estão formulando sobre esses objetos culturais e linguísticos (...). (PERNAMBUCO, Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco, 2014, p. 54-55)

Ou seja, reconhecem os conhecimentos que os alunos já possuem e que é preciso vincular o letramento social ao letramento escolar, desde o início da fase do

---

<sup>4</sup> Bakhtin é o líder intelectual de estudos científicos e filosóficos desenvolvidos por um grupo de estudiosos russos, que ficou conhecido como o “Círculo de Bakhtin”.

letramento escolar. Com base nisso podemos afirmar que esse documento tem uma preocupação com a formação do aluno letrado e que esse tipo de formação é importante para o convívio em sociedade. Percebemos, também nesse recorte textual, ecos do que Soares defende (2004) o do alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando. Conforme colocações anteriores, alertamos, no entanto que segundo Kleiman (2010, p. 378): “(...) não existe “método” de letramento, como conjunto de estratégias didáticas para o ensino inicial da leitura e da escrita”. Na verdade, trata-se de uma nova perspectiva de conceber o ensino da leitura e da escrita no contexto escolar.

Em sua organização curricular, os Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco são divididos por eixos. Quanto ao ensino de língua portuguesa como língua materna, eles dão destaques à leitura como sendo seu eixo central, pois os Parâmetros entendem que “saber ler é condição fundamental para o exercício da cidadania e para a construção de um posicionamento autônomo no mundo” (2012, p.63). Percebe-se nesse posicionamento que a leitura é encarada como uma atividade que deve extrapolar o contexto da sala de aula, pois ela tem funções específicas no contexto escolar e no contexto social, sendo que, por vezes, difere muito da praticada fora dos muros da escola.

Outro ponto que é sugerido no documento em discussão é o da importância de se inserir as práticas pedagógicas de leitura e de escrita em sala de aula, em experiências significativas para o grupo de alunos que se está trabalhando para que, através disso, eles constatem a função, a curiosidade e o desejo para ler e escrever como ações contínuas. Vendo-as como “objetos culturais”, afirma que: “(...) cabe à escola organizar um conjunto de situações e experiências intencionalmente direcionadas à apropriação da leitura e da escrita pelos estudantes” (2012, p 28). Deduzimos, então, que tanto para leitura como para a escrita, os direcionamentos dos Parâmetros Curriculares em discussão são para uma prática pedagógica envolvida pelos letramentos, mesmo sem a presença explícita dessa palavra. Além disso, as perspectivas apontadas para o ensino de língua portuguesa do Estado de Pernambuco, quanto ao Ensino Fundamental, evidenciam a complementariedade da formação dos alunos pela convergência/ancoragem entre o letramento social e o letramento escolar, ao enfatizar que a escolarização deve levar os alunos a ter uma formação em que possam exercitar de forma efetiva a leitura e a escrita em suas demandas sociais. A complementariedade aqui posta refere-se à concepção de que

o aluno, ao conviver em uma sociedade grafocêntrica, como a brasileira por exemplo, já chega à escola conhecendo parcialmente as funções da modalidade escrita de sua língua materna, ou seja, já pode ser considerado letrado na perspectiva do letramento social, conforme estamos defendendo aqui. O letramento escolar, por sua vez, conforme colocações anteriores, deve complementar e alicerçar-se nesse conhecimento inicial. Identificamos, neste ponto, uma correlação com o que **Vygotsky** denomina de “Zona de desenvolvimento proximal”<sup>5</sup> e com o que Freire denomina de “Conhecimento de mundo”, ou seja, ambos os PCN, o nacional e o de Pernambuco, alicerçam-se nesses teóricos ao apontarem que o professor deve criar espaços nas suas ações pedagógicas para que o aluno coloque em jogo tudo o que ele sabe para descobrir o que não sabe. (PCN, 1997) E o letramento social, por sua vez, em comparação com as duas orientações dadas por esses teóricos, onde estaria situada? no conhecimento e na função que o aluno já tem sobre o código escrito de sua língua materna, antes durante e após o período de escolarização, e não somente aos conhecimentos gerais que ele já adquiriu até chegar ao espaço escolar. Nesse caso ele passa a ser encarado como uma parcela de todo o conhecimento que o ser humano adquire, fora do contexto escolar. Em síntese, todos dizem respeito aos conhecimentos que os alunos já possuem antes de iniciarem a sua fase de escolarização e que esses conhecimentos não devem ser ignorados pelo professor, mas servir de alicerce para o letramento escolar.

Além desses dois documentos, buscamos conhecer também o que os componentes curriculares contêm, em relação ao ensino de língua portuguesa nas escolas municipais de Garanhuns (ver anexo 01). Por termos observado a prática pedagógica dessa disciplina durante o 2º bimestre, nos ativemos apenas nesse período. Observa-se que contemplam todos os eixos: análise linguística, oralidade, leitura e produção escrita. Em relação à análise linguística, observa-se uma centralização em ações que desenvolvem as técnicas de alfabetização, isto é, na análise reflexiva da língua materna, embora tais ações sejam necessárias e fundamentais no processo de aprendizagem do dialeto padrão e típicas do letramento escolar, não estão geralmente ancoradas no letramento social (KLEIMAN, 2010),

---

<sup>5</sup> Zona de desenvolvimento proximal: É a distância entre as práticas que uma criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda. Para Vygotsky, é no caminho entre esses dois pontos que ela pode se desenvolver mentalmente por meio da interação e da troca de experiências. Não basta, portanto, determinar o que um aluno já aprendeu para avaliar seu desempenho.

conforme colocações anteriores. Ainda dentro desse eixo, constatamos uma inadequação ao incluírem nele questões textuais e discursivas, sem fazer a devida correlação entre essas questões e a análise linguística propriamente dita. No eixo oralidade, por sua vez, constatamos outra inadequação entre o que se determina na coluna das “competências” e o da coluna das “habilidades”, ou seja, as ações propostas nessa última coluna desenvolvem habilidades inerentes às atividades de conversação, não necessariamente a de produção de gêneros orais propriamente ditos. A seguir são determinadas as atividades para desenvolver as competências e habilidades nos eixos da leitura e da produção escrita. Nesses dois eixos há uma orientação embasada na concepção dos letramentos, isto é, a de preparar o aluno para o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Portanto é observado que em todos os documentos oficiais, aqui discutidos e que orientam o ensino da disciplina de língua portuguesa, têm importantes contribuições para as escolas e educadores que desejam formar um estudante letrado, mesmo não tendo sido levantado uma discussão específica sobre os processos de letramentos. É perceptível, nos documentos aqui apresentados, que objetivam para o aluno que conclui o Ensino Fundamental, ser capaz de dominar o processo de escrita e leitura em variadas esferas da vida social, isto é, que ele revele ser um leitor e um escritor competente.

A escola, por sua vez, enquanto instituição de ensino público e principal agência de letramento para o ser humano, tem funções sociais a cumprir que serão discutidas na próxima unidade.

### **2.3 Função social da escola**

As instituições de ensino por muito tempo foram tidas como espaços excludentes, pois apenas os que provinham das elites sociais tinham o privilégio de estudar. Com o passar dos anos e alicerçadas na Constituição Federal (1988) e LDB (9394/96), a educação para todos foi se tornando mais real, embora esteja longe de ser educação realmente para todos, pois contextos de exclusão são identificados continuamente no nosso cotidiano social e educacional.

Na concretização da educação para todos, a escola possui um importante papel, desde que ela não se configure apenas como um local onde se ensinam conteúdos de disciplinas, ou uma forma de dominação social, mas que, neste espaço,

além do aluno adquirir o conhecimento já construído, ela o prepare para o exercício pleno da cidadania vivendo como profissional e cidadão.

Young (2007), reflete sobre a função social da escola, respondendo a um questionamento posto por ele: “Para que servem as escolas? Sob o ponto de vista do letramento escolar, o autor situa as escolas como instituições com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento, mas do “conhecimento poderoso”, que é um conhecimento especializado, independente do contexto de vivência e conhecimento do aluno. Em relação à língua portuguesa, por exemplo, seria apenas desenvolver práticas pedagógicas com a modalidade padrão da língua escrita e não se levar em consideração os conhecimentos que os alunos já possuem sobre a modalidade escrita de sua língua materna, uma prática pedagógica comumente ocorrida no contexto de ensino dessa disciplina, em sala de aula. Este seria para o autor em referência um motivo para os pais manterem seus filhos na escola. Concordamos com essa função, mas de acordo com o que estamos defendendo aqui, deve-se, também, levar em consideração o que o aluno já sabe sobre a função da modalidade escrita de sua língua materna.

Considerando que a aprendizagem do “conhecimento poderoso” é a principal função da escola, Young (2007) afirma que nem sempre as escolas obtêm sucesso na aprendizagem desse conhecimento, porque dependerá da cultura que cada aluno leva consigo. Portanto Young (2007, p.1297), alerta para o fato de que:

As escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social. Elas precisam considerar seriamente a base do conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos e às vezes de seus pais.

Esse ponto de vista é importante, principalmente quando se fala em currículo, pois é a partir do mesmo que muitas vezes os alunos de classe social baixa têm a oportunidade de ter contato com o “conhecimento poderoso” e através da sua apropriação ter igualdade de opções de mobilidade social. Mas apropriar-se dele nem sempre é obtido nesse contexto, levando-o, muitas vezes, a ser excluído dessa instituição. Mas, mesmo gerando, por vezes, a exclusão dos direitos que toda criança tem em relação à educação, Young (2007, p. 1288) destaca que “sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos” (p. 1288). Ou seja, são



fundamentais, sim, mas precisam buscar um equilíbrio entre o conhecimento que o aluno já possui e o que compete às instituições escolares acrescentar.

Para Grispino (2006, p. 03) a escola, “em sua função social, deve ter um olhar constantemente voltado à sociedade, conectando o seu saber com a prática cotidiana do aluno, preparando-o para o exercício profissional”. Tendo o seu conhecimento valorizado em sala de aula, mais a experiência de vivenciar novos conhecimentos, novas situações de aprendizagem e também sobre como conviver com o outro, não pertencente ao seu grupo familiar, tudo isso será indispensável para a vida e para a formação profissional do aluno. E, neste caso, corroborando com a autora, ao se propiciar ao aluno tais espaços de aprendizagens, pode-se aumentar a motivação dos alunos para estudar.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) determina que a Função Social da escola é a formação de cidadãos, a preparação para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, conforme se pode constatar no art. 22: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Ainda nesse documento encontram-se considerações sobre os princípios e fins da Educação Nacional, em seu art.3, incisos X. Nele explicitamente consta que é preciso que ocorra na escola a “Valorização da experiência extraescolar”; e no XI exige-se que ocorra, no contexto escolar a “Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Deduz-se desses artigos que a abordagem pedagógica a ser praticada no contexto em referência deve oferecer respostas às “demandas sociais”, da comunidade onde o aluno está inserido. Assim, conforme está se defendendo neste estudo, desde o início dessa seção e acrescentando agora determinações da LDB, é preciso propiciar aos estudantes práticas educativas que estejam vinculadas ao seu mundo, isto é, ao universo sociocultural de referência dos alunos e esse universo, predominantemente, está situado fora do contexto da sala de aula, além de vê-los como um sujeito histórico-social. Logo, na dimensão pedagógica e sociocultural, as escolas devem estar alicerçadas nas comunidades onde estão implantadas para que aconteça de fato a interação entre escola e a comunidade e, conseqüentemente, contribuam no desenvolvimento pleno desses espaços, para que os alunos reconheçam sua cultura, apropriem-se do “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007), e se vejam como sujeitos construtores de sua própria cultura, já que

ela é “o lócus privilegiado para a construção da cidadania”.(PERNAMBUCO, 2014, p. 35)

Assim, visando a uma escola de qualidade, seus integrantes devem criar condições para que toda a comunidade escolar desempenhe seus papéis com compromisso e eficiência. Segundo os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2014, p. 35 e 36): “A questão dos direitos e deveres é vivenciada no dia a dia do trabalho escolar e todos devem ter clareza de suas funções, que devem resultar no desenvolvimento continuado de aprendizagens significativas por parte dos estudantes”. Do ponto de vista da língua escrita, essas aprendizagens significativas poderão ser atingidas, de acordo com o que estamos defendendo neste estudo, com a vinculação entre o letramento social e o letramento escolar. Corroborando com as colocações já feitas nesta unidade, acrescentamos ainda que:

É importante que, na sua formação, os professores possam identificar as diferentes condições sociais de seus alunos e delinear práticas metodológicas mais inclusivas, capazes de promover experiências reais de construção do conhecimento e desenvolvimento da autonomia.” (PERNAMBUCO. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, 2014, p. 36)

Retomando as discussões feitas sobre os Letramentos, e neste caso sobre o Letramento Social (STREET,2014) e o Letramento Escolar (SOARES, 2004), encontra-se em Street (2014) que as escolas passam por desafios onde, na maioria das vezes, o letramento escolar é o mais valorizado que os demais. Frequentemente observa-se que é deixado de lado as práticas comunicativas que existem fora dos muros escolares, como afirma Soares (2008, p. 49): “O processo de alfabetização efetivado na escola deixa de tomar como referência as habilidades discursivas dos alunos e passou/continua a conceber a linguagem e seu ensino meramente como fenômeno linguístico abstrato.” Um ensino dessa natureza cumpre os objetivos da escolarização, não necessariamente para a cidadania e valorização da cultura do aluno, funções que a escola deve promover.

É importante salientar que a função da escola deve estar definida em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), pois este documento é a certidão da instituição e como tal deve constar uma descrição sobre qual o tipo de escola que “é” e que cidadão se quer formar. É um documento de presença obrigatória em todas as escolas e permissão irrestrita para consulta. Embora o PPP da Escola Municipal que efetivamos a coleta de dados para este estudo, não tenha sido disponibilizado para efetuarmos a

consulta, nos disponibilizaram, no entanto o Regimento Interno (2008, p. 04) dessa escola. Nele encontramos, em seus princípios educacionais, no Título III, Cap. I, que a escola caminha em consonância com a LDB, assumindo os seguintes princípios filosóficos:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- VI - gestão democrática na forma da lei.

Além desse documento estar aliado com a LDB, constata-se no inciso “V”, ecos da temática que estamos fazendo neste estudo, em relação à língua escrita, ou seja, da necessidade da escola vincular/ancorar letramento social ao letramento escolar.

Portanto, levando em consideração o que já foi posto nesta unidade, observamos que para a escola cumprir sua função social é necessário que isso fique conhecida de todos os que fazem parte da comunidade escolar: pais, professores, funcionários, alunos, gestão. Além disso, ela também deve escutar o que a comunidade tem a lhes dizer, que haja um diálogo constante entre todos os seus atores para realmente atender e colocar em prática a sua função social, conforme é proposto da LDB, art.12, inciso VI: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”, não só nos eventos sociais que promove, mas, principalmente, através das práticas pedagógicas.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste trabalho, que tem como objetivo geral conhecer se há relação/ancoragem entre as práticas de letramento escolar e as práticas de letramento social no contexto da sala de aula. Será descrito o tipo de pesquisa que utilizamos, o local onde coletamos os dados, os sujeitos deste estudo e a forma como constituímos o *corpus* para a análise e discussão dos resultados.

#### **3.1 Sobre a pesquisa**

Caracterizamos a pesquisa realizada como de campo com abordagem qualitativa. De acordo com Marconi e Lakatos (2011, p.69), a pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem, espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes.” Ou seja, observamos como as ações de letramentos eram praticadas na sala de aula e nos contextos sociais relativos à comunidade onde a escola está inserida. E a abordagem qualitativa, por sua vez, diz respeito à forma como os dados foram analisados, pois, ao trabalharmos com fenômenos sociais e, neste caso, não passíveis de serem necessariamente quantificados, esta abordagem possibilitou a interpretação dos dados à luz dos recortes teóricos constantes na seção anterior deste estudo. Outras identificações dessa abordagem metodológica que também se identificam com este estudo foram: o fato do pesquisador ter se inserido no campo de pesquisa, bem como o de ter o “(...) ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; o enfoque indutivo e caráter descritivo” (NEVES, 1996, p.01). O enfoque será indutivo porque estudamos uma comunidade escolar, a partir de uma Escola Municipal, localizada na periferia da cidade de Garanhuns-PE, em uma turma de 3º ano, anos iniciais do Ensino Fundamental. Levando em consideração o caráter descritivo, apontado pelo autor em referência, iremos descrever os sujeitos, o local onde coletamos os dados e as observações feitas na comunidade escolar e na sala de aula.

A base teórico-metodológica do tipo de pesquisa em referência e da abordagem analítica adotada se adequam também aos objetivos visados, desencadeados pelos seguintes questionamentos: as práticas de letramento escolar

partem das práticas sociais de leitura e escrita que os alunos vivenciam nos contextos situados além dos muros da escola? O chamado “conhecimento poderoso (YOUNG, 2007), está ancorado nos letramentos sociais dos alunos? Para responder a esses questionamentos nos propomos a: Conhecer se há relação/ancoragem entre as práticas de letramento escolar e as práticas de letramento social no contexto da sala de aula. E, por sua vez, os objetivos específicos visados neste estudo foram: Descrever e caracterizar quais eram as práticas de letramento escolar e as práticas de letramento social da comunidade escolar estudada; Identificar que concepções os integrantes dessa comunidade tinham sobre a função social da escola e sobre as práticas de letramento social ocorrentes na comunidade em referência; e Verificar se havia imbricação entre as práticas de letramento escolar e de letramento social constatadas no contexto em estudo.

O nosso interesse nesta temática deu-se em função de que em pesquisas anteriores e como moradora do bairro onde a comunidade escolar, em referência, faz parte, observei que não havia uma correlação entre as práticas de letramento escolar e letramento social, no contexto da sala de aula, conforme orientam os teóricos e os documentos oficiais que nos referimos na seção anterior. Além disso, ao efetuarmos uma pesquisa sobre estudos a respeito dos letramentos oriundos da área de Educação, constatamos ser bastante escassos tais abordagens. Portanto, faz-se necessário desenvolver estudos sobre essa temática, efetuados por pesquisadores dessa referida área de conhecimento, já que, de acordo com as atuais Leis de Diretrizes da Educação Nacional, o processo de alfabetização e, por conseguinte, de letramento, ficam a cargo de pedagogos, nos anos iniciais da escolarização.

Em relação às questões éticas, isto é, para evitarmos ou eliminarmos “(...) qualquer dano ou logro aos sujeitos que participaram deste estudo e que cuidam da proteção dos dados (...)” (FLICK, 2013, p. 29), adotamos os seguintes critérios: em toda a fase de coleta de dados a participação dos sujeitos neste estudo foi voluntária; nas entrevistas, todo cuidado foi tomado para que as perguntas não ferissem a integridade dos mesmos; não serão divulgados os nomes dos sujeitos deste estudo; não serão divulgados o nome da escola e do bairro onde ela está inserida; e as imagens não vão retratar a região frontal das pessoas aqui tomadas como sujeitos.

### **3.2 Sujeitos deste estudo**

Os sujeitos deste estudo foram divididos em 4 grupos: alunos, professora, mãe de aluno e o presidente da comunidade em referência. Todos serão descritos a seguir.

Os alunos integravam o 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do turno matutino, de uma Escola Municipal localizada na periferia da cidade de Garanhuns-PE. Era formado por 34 alunos matriculados, porém apenas 27 frequentavam regularmente as aulas. A faixa etária desses alunos era de 09 a 14 anos. Entre eles havia 7 alunos repetentes; desses 5 eram repetentes uma vez e 2, duas vezes. Não havia, aparentemente, aluno com deficiência física, mental ou de desenvolvimento cognitivo.

O perfil socioeconômico desses sujeitos era de classe baixa a média, sendo que 75% deles passam por muitas dificuldades socioeconômicas. 60% são beneficiários do programa Bolsa Família e todos recebem benefícios municipais, como fardamento, materiais didáticos, entre outros. Residem no bairro onde se situa a escola, ou nos bairros vizinhos a ela e, ainda, em sítios que são circunvizinhos à escola. Apenas os alunos que residem em sítios utilizam o transporte escolar para chegar até a instituição de ensino.

A professora dos alunos em referência é formada em Licenciatura em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia e possui 17 anos de docência, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É professora municipal efetiva da cidade de Garanhuns, e na instituição que foi um dos locais de coleta de dados para este estudo, leciona há dois anos e sempre nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais. Evidenciamos que ela possuía um bom relacionamento com os alunos, sempre demonstrando afeto a eles. Ela reside em outro município, a 47km de Garanhuns-PE e todos os dias ela vinha e voltava de ônibus para trabalhar. Relatou-nos que ama sua profissão e nunca pensou em desistir, por mais que tenha encontrado dificuldades.

Conforme apontamos acima, a mãe de um dos alunos concordou em participar deste estudo. Ela possui 37 anos, têm Ensino Fundamental incompleto, trabalha aos domingos em uma padaria do bairro como balconista. Participa de oficinas de artesanato no Centro de Referência de Assistência Social-CRAS, do bairro onde foi feita esta coleta de dados. Ela tem duas filhas que estudam na instituição escolar em

referência. Durante a entrevista ela comentou que: “hoje em dia me arrependo de ter deixado os estudos”.

Fecha o conjunto de sujeitos deste estudo, um representante da comunidade onde a escola está inserida e que se dispôs também a participar. Ele é o atual presidente da comunidade e mora há 23 anos neste bairro. Possui 67 anos e atualmente é aposentado. Quando estava na ativa, exercia a função de maqueiro em um hospital da cidade de Garanhuns-PE.

### **3.3 Um olhar sobre a escola e a comunidade**

Conforme colocações anteriores, a presente pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal, localizada na área periférica da cidade de Garanhuns-PE. Foi autorizada pela portaria nº 4.288 de 25/09/1996 e possui cadastro escolar M-459090. Sua inauguração aconteceu no dia 11 de fevereiro de 1995.

A escola em referência é mantida pela Prefeitura Municipal de Garanhuns-PE. Até a presente data, o estabelecimento passou por uma reforma de suas estruturas físicas e, em relação a elas, possui uma estrutura privilegiada em relação às outras escolas municipais, situadas na periferia da cidade de Garanhuns-PE. Conta com 15 salas de aulas, 02 banheiros para os alunos (Masculino e Feminino), 02 banheiros para os funcionários, 01 cantina, 01 auditório, 01 sala de Biblioteca, 01 sala de secretária, 01 sala de coordenação, 01 sala de direção, 01 sala dos professores, 01 sala de depósito, 01 sala de informática e 01 quadra poliesportiva.

Um total de 825 alunos estudam nessa escola e desses, 08 são alunos com deficiências físicas ou/e intelectuais. Conta com um quadro de 35 professores efetivos e 22 contratados, além de 04 professores de apoio (Estagiários). A formação dos professores efetivos é variada. Entre eles temos apenas 13% com formação em Pedagogia, enquanto os demais são formandos em Geografia, Letras, História, Ciências e Matemática.

Atualmente funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, com turmas da Educação Infantil I e II; Ensino Fundamental de 1º a 8º; e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com turmas de 1º e 2º segmentos. Esses níveis estão distribuídos da seguinte forma: no horário da manhã funciona da Educação Infantil I até 4º ano; no período da tarde funciona a Educação Infantil I e II e do 5º ao 8º ano; no período da noite funciona a EJA, de 1º e 2º segmentos.

No período da coleta de dados, sua administração era formada por uma gestora (há um ano na instituição), um vice gestor, 04 secretários e 02 coordenadoras, sendo que uma é responsável pelo Ensino Fundamental, anos iniciais e a outra pelo Ensino Fundamental, anos finais.

A escola atende alguns aspectos da Lei 13.146/15 (Lei da Pessoa com Deficiência), quanto à acessibilidade, em relação à sua infraestrutura física, pois de acordo com o art. 3º dessa lei:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL,2015)

Assim, constatamos nesse espaço: rampas de acesso aos espaços internos, proporcionando aos alunos com deficiência o direito de ir e vir em todos os locais da escola; banheiros adaptados e sala de atendimento educacional especializado (AEE). Quanto às demais exigências constantes nessa lei, não identificamos sua presença nessa instituição de ensino.

A escola, durante o período da coleta de dados, não tinha nenhum projeto em andamento que envolvesse atividades pedagógicas voltadas para a leitura e a escrita. Em conversa informal com as coordenadoras, elas nos relataram que estavam construindo, junto com os professores, um projeto que objetivava desenvolver a formação de leitores para os alunos da instituição em referência. Observamos que os alunos frequentavam a biblioteca, regularmente, que, por sinal, possui um acervo bastante considerável: 430 livros. A bibliotecária faz contação de histórias todos os dias para as turmas de alunos da escola, e eles vão a esse espaço para participar desse evento de letramento, uma vez por semana.

Um dos grandes problemas enfrentados pela instituição de ensino em referência é não ter o apoio dos pais. As coordenadoras, em conversas informais conosco, nos relataram que, normalmente e de um modo geral, os pais não fazem o acompanhamento necessário sobre o processo de aprendizagem de seus filhos. Quando é realizado plantões pedagógicos, são poucos os pais que comparecem à escola e, geralmente, o número é maior dos pais que têm alunos nas turmas de Educação Infantil.



Em um levantamento realizado na secretaria da escola em referência, constatamos que 80% dos pais concluíram o Ensino Fundamental e 20% deles são alunos da modalidade de Ensino de Educação de Jovens e Adultos, nessa própria escola. Sobre os hábitos e atos de leitura e escrita praticados pelas famílias, os alunos, sujeitos desse estudo, nos disseram, em uma conversa informal, que seus pais leem mais panfletos, escrevem listas de compras e, principalmente, leem as placas de ônibus. A leitura de placas de ônibus foi a mais citada pelos alunos, sujeitos deste estudo. A escola, por se encontrar em uma comunidade socialmente vulnerável<sup>6</sup>, sofre a influência dessa situação. Entre eles o das drogas, do desemprego e, aliado a isso, como já foi citado, a falta da participação efetiva da família na escola. Essas situações refletem-se no processo de ensino e no processo de aprendizagem da sua classe estudantil, como por exemplo, um número bastante significativo de turmas de alunos no 3º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais: sete turmas, totalizando 30% do total de alunos matriculados nessa escola e, nos 3º anos, 20% são alunos repetentes uma ou mais vezes. Mas a escola, um dos palcos deste estudo, em detrimento a esses fatores, é o espaço que busca promover, embora timidamente, práticas de leituras e de escritas e, de uma forma ou de outra, cumpre com sua função social e, por vezes, vai além de suas funções ao tomar certas atitudes que deveriam ser assumidas como dever da família.

Além de uma escola, que foi nosso principal espaço de coleta de dados para este estudo, o bairro também conta com: transporte coletivo, utilizado por grande parte dos moradores; supermercados; farmácia; padaria; pets shops; uma igreja católica; cinco igrejas evangélicas; um posto de saúde e um centro de referência de assistência social. Esse centro realiza atividades como oficinas sobre pintura e artesanato para crianças, adolescente e adultos, além de possuir espaços para a prática de atividades esportivas.

---

<sup>6</sup> Vulnerabilidade social é o conceito que caracteriza a **condição dos grupos de indivíduos que estão à margem da sociedade**, ou seja, pessoas ou famílias que estão **em processo de exclusão social, principalmente por fatores socioeconômicos**. Algumas das principais características que marcam o estado de vulnerabilidade social são as condições precárias de moradia e saneamento, os meios de subsistência inexistentes e a ausência de um ambiente familiar, por exemplo. ([www.significados.com.br/vulnerabilidade](http://www.significados.com.br/vulnerabilidade). Acesso em 10/02/2019).

### **3.4 A constituição do *corpus* para análise e discussão**

Iniciamos este estudo pela coleta de panfletos que circulavam na comunidade e pelo registro de escritas utilizadas em espaços externos de circulação, com o intuito de conhecer qual era o tipo de material escrito que a comunidade tinha acesso, diariamente. Desses levantamentos selecionamos: três tipos de panfletos (ver anexo nº 02), representativos da utilização da escrita e que circula diariamente na comunidade; exemplos da utilização de outras escritas, em língua portuguesa (ver anexo 03), nos locais externos onde a comunidade em referência está inserida.

Em seguida foi realizada a observação da prática pedagógica (LUDKE; ANDRÉ, 2013) de uma professora sobre o ensino de língua portuguesa, como língua materna, em sala de aula, na turma do 3º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, durante os dias: 04/04/2018; 06/04/2018; 11/04/2018; 13/04/2018; 18/04/2018 e 24/04/2018, cujo calendário escolar correspondia ao 2º bimestre. A ação totalizou 12 aulas. O objetivo que nos levou a este tipo de coleta de dados foi o do levantamento, descrição e caracterização das práticas pedagógicas desenvolvidos pela referida professora, no contexto da sala de aula, em relação aos letramentos e principalmente se havia convergência/ancoragem ou não convergência/não ancoragem entre o letramento social e o letramento escolar.

Ainda neste contexto, entregamos um questionário (ver anexo 04) aos 27 alunos que se encontravam presentes, na sala de aula, no dia 24/04/2018, e aguardamos que respondessem às perguntas feitas. Buscávamos identificar quais os hábitos de leitura e de escrita que eles praticavam fora do contexto escolar. A professora desse grupo de alunos, por sua vez, foi entrevistada (ver anexo 05), também neste dia. Foi uma entrevista semiestruturada (LUDKE; ANDRÉ, 2013), efetivada em sala de aula, durante o período do recreio. Através desses dados visávamos identificar como este sujeito concebia a função social da escola, o processo de letramento e de que forma ele se fazia presente na sua prática pedagógica relativa ao ensino de língua portuguesa.

Em relação à comunidade escolar externa ao contexto da sala de aula, entrevistamos (ver anexo 06) o presidente da comunidade e a mãe de um dos alunos, sujeitos deste estudo. Tínhamos como objetivo identificar que concepções tinham a respeito da função social da escola, que práticas de leitura e de escrita habitualmente praticavam, e quais as concepções que tinham sobre essas práticas, no seu dia a dia.

Além dessa forma de constituição do corpus obtivemos alguns dados através de conversas informais e outros dados foram obtidos na secretária da escola, alguns dos quais já referidos nessa seção

Esses dados serão, a seguir, apresentados, analisados e discutidos à luz dos recortes teóricos efetivados para este estudo.

#### **4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.**

Nesta seção será apresentada a análise dos dados coletados para este estudo. Analisamos esse material seguindo a ordem em que eles foram constituídos: inicialmente serão analisados os que formaram os materiais escritos encontrados e que circulam diariamente no bairro onde a comunidade escolar e a escola se situam; em seguida os dados oriundos da observação efetivada no contexto da sala de aula; e finalizamos a análise com uma discussão a respeito dos dados obtidos através dos questionários e entrevistas. As conversas informais farão parte de todas as discussões porque eles perpassaram a fase da coleta e, de igual forma, a análise.

##### **4.1 Análise dos materiais escritos que circulam na comunidade em estudo**

Convivemos com a escrita diariamente, e em função de vivermos em uma sociedade grafocêntrica, como já colocado anteriormente, as pessoas de alguma forma, mesmo que não possuam nenhum nível de alfabetização, têm contato com as letras em seu dia a dia.

Conforme podemos observar, no anexo 02 e no anexo 03, a comunidade, campo deste estudo, está imersa em um grande quantitativo de práticas de escritas, sendo elas em placas de sinalização, letreiros com nomes de estabelecimentos e, principalmente, pela circulação de panfletos. Esse quantitativo de escritas que os moradores desta comunidade têm acesso diariamente, fazem com que eles pratiquem leituras constantes, assim podemos dizer que há efetivas práticas de letramento social (KLEIMAN, 2010; SOARES, 2004), nesse contexto em estudo. Esses letramentos, conforme os exemplos nos revelam, são múltiplos e heterogêneos, pois exigem de seus leitores habilidades diferentes, associadas a diferentes domínios da vida diária dos moradores da comunidade em referência, por exemplo, constata-se a exigência de conhecimentos pertencentes ao domínio religioso, ao domínio comercial, ao domínio profissional, aos geográficos, entre tantos outros exemplos que circulam diariamente em todas as comunidades grafocêntricas como a que estamos estudando.

Esse material escrito, presente nas ruas, é, de um modo geral, ignorado pelo contexto escolar, inclusive verificamos isso no contexto onde efetuamos observações da prática pedagógica de uma professora em relação ao seu ensino de língua portuguesa, pois em nenhum momento ela ancorou os atos de leitura praticados na sala de aula com exemplos de leitura diária que, obrigatoriamente seus alunos fazem

ao se depararem com este material. Porém, conforme vimos nos documentos parametrizadores sobre o ensino dessa disciplina em nosso país, estado e município, “a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento...” (BRASIL, 1997, p. 28) e, conforme apontamos anteriormente, ele deve partir do uso para a reflexão e dessa voltar para o uso, isto é, o trabalho da escola com as práticas de leitura e escrita deve partir do material que os alunos já tem contato, pois isto facilita a aprendizagem do aluno, além de levá-lo à reflexão acerca do uso social dessas práticas. Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p.121-122) sintetizam o que discutimos neste parágrafo da seguinte forma: “...é preciso que as práticas efetivas de leitura e escrita presentes na sociedade sejam inseridas no cotidiano escolar. Não cabe mais à escola atender apenas às demandas do letramento escolar, mas integrar ao seu trabalho práticas não-escolares de letramento”.

Na perspectiva dos atos de leitura e de escritura e as práticas sociais, por não haver, predominantemente, uma relação entre o que e o como são vivenciadas tais práticas dentro e fora do contexto escolar, justifique a aversão e as dificuldades que muitos alunos apresentam no processo de aprendizagem de língua portuguesa. Tal situação foi constatada no contexto onde este estudo foi desenvolvido. Conforme apontamos acima, nas práticas de ensino de língua portuguesa que participamos, em nenhum momento a professora fez uso desses materiais, mesmo tendo conhecimento que os seus alunos estão imersos diariamente em exemplos de escritas, de gêneros textuais, em número muito superior ao que vivenciam no contexto escolar, fazendo com que o nível de letramento social deles seja muito superior ao do letramento escolar. Na maioria das vezes que a professora, participante deste estudo, deu exemplos de gêneros textuais, eles sempre foram bem distantes do que os alunos estavam convivendo e/ou utilizando em suas práticas sociais.

Reiteramos que esses materiais escritos são uma grande ferramenta para o processo de aprendizagem da língua materna e, uma vez inseridos nas práticas pedagógicas, acontece o que chamamos de uma relação convergente/ancorada entre o letramento escolar e o social. Não apenas levar esses materiais para o contexto escolar, mas destacar o uso real da língua através deles, ou seja, para o processo de aprendizagem do aluno acontecer, é preciso que ele perceba que as práticas de leitura e escrita não se restringem apenas às que são feitas nas instituições

educacionais, mas conscientizar-se que as ações de ler e de escrever fazem parte da sua vida diária e de todas as pessoas alfabetizadas e, mesmo que não sejam, buscarão meios para decodificar cada um dos símbolos expostos dentro e fora do contexto escolar. Fazendo dessa forma está se concretizando o estudo da língua ancorado em sua função social.

Os PCN complementam essa forma de abordagem metodológica do ensino da língua portuguesa com uma importante determinação: “cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1997, p.: 26). É preciso fazer acontecer as trocas de saberes da comunidade para a escola e da escola para comunidade, já que as práticas de leitura e de escrita são uma das ferramentas primordiais para o desenvolvimento da cidadania, por serem ferramentas essenciais de nossas práticas comunicativas.

#### **4.2 As práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa, em sala de aula, e sua relação com as práticas sociais de leitura e escrita efetivada pela comunidade escolar**

Retomando o motivo que nos levou a esta técnica de coleta de dados, já enunciado anteriormente, o de descrever e caracterizar que tipos de práticas pedagógicas eram desenvolvidas por uma professora de língua portuguesa, no contexto da sala de aula, em relação aos letramentos e principalmente se havia convergência/ancoragem ou divergência entre o letramento social e o letramento escolar, exigiu, então, nossa inserção, por um determinado tempo, nesse contexto selecionado e já referido em seção anterior.

Inicialmente observamos que, em relação à ambientação favorável ou não ao processo de aprendizagem, a professora em referência demonstrava ser uma autoridade moral (dedicação, sensibilidade e personalidade), profissional (dominava o saber específico) e técnica (dominava métodos, técnicas, recursos, adequação assunto/linguagem/idade), conforme apontam Libâneo, Oliveira e Toschi (2008), ou seja, era uma líder pois os seus alunos mostravam ter um bom relacionamento com ela e como os demais colegas de sala, executavam as ações pedagógicas propostas pela docente com presteza e dedicação. Em um ambiente dessa natureza, o processo de aprendizagem pode fluir com mais facilidade.

Todos os dias ela realizava uma atividade de acolhida que não se restringia apenas à sala de aula, pois também eram realizadas no pátio da escola. Ali ou na sala de aula, uma leitura deleite diariamente era praticada por ela, efetivando ações relativas ao letramento escolar, à formação do leitor. Essa leitura era feita de modo dramatizado, com mudança de tom de voz, gesticulações, entre outros recursos teatralizados por ela. Durante a leitura ela levantava questões sobre o texto, mas sem nenhuma vinculação com os conhecimentos prévios dos alunos e/ou com o letramento social que eles já possuíam. Após essa ação, a regente cotidianamente relacionava o conteúdo lido com algum assunto visto na aula anterior, mas sempre sob a perspectiva da alfabetização. Por exemplo, em nossa primeira observação, anotamos que ela, após a leitura oral feita por todos os presentes, transcreveu o conteúdo no quadro para que os alunos fizessem a leitura silenciosamente. Em seguida eles deveriam apontar quais eram os erros na escrita das palavras e levantar o porquê das palavras terem sido escritas ortograficamente erradas, ou seja, era necessário que os alunos realizassem uma análise reflexiva sobre a língua materna, em relação ao emprego da letra maiúscula em início de frases. Temos aí uma ação típica do letramento escolar, embasado no processo de alfabetização, sem nenhuma vinculação com o letramento social, com o uso social da língua materna. O texto, por sua vez, exceto quanto à formação de leitor, serviu apenas como pretexto para desenvolver o processo de alfabetização,

Durante as observações que praticamos na sala de aula em referência, a professora nos disponibilizou o livro didático de língua portuguesa, para facilitar nosso acompanhamento sobre as atividades pedagógicas que a mesma realizava. Era uma publicação da Editora Buriti e tinha como eixo condutor das ações pedagógicas o letramento e a alfabetização. Embora não tenha sido objeto de estudo os recursos didáticos empregados, neste caso o livro didático, observamos que predominavam nele orientações voltadas para o processo de alfabetização, enquanto as orientações conceituais relativas ao letramento e a valorização do letramento social, não faziam parte dessas orientações, neste importante e, por vezes, único recurso didático empregado. De uso contínuo e diário no contexto observado, muitas vezes os alunos o esqueciam em casa, motivo que a levava a repreensões constantes.

A sala sempre estava organizada em fileiras, dificultando a interação aluno-aluno, mas facilitando a organização disciplinar em sala de aula.

Dos 27 alunos, sujeitos deste estudo, que frequentavam as aulas regularmente, três estudantes não participavam das ações pedagógicas propostas pela professora da turma, inclusive faziam parte dos que não sabiam ler, mesmo estando matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental. Quanto às tarefas do “para casa”, 90% dos alunos não as realizavam e, por causa dessa realidade, na maioria das vezes ela as executava, com eles, em sala de aula.

Em conversas informais com os alunos, em sala de aula, eles nos informaram que a função social da escola era promover uma melhoria para suas vidas provavelmente visavam adquirir o “conhecimento poderoso”, apontado por Young (2007). Ou seja, por não identificarem, nas práticas de leitura e escrita executadas neste contexto, uma ancoragem em suas práticas sociais, para eles essas ações servem apenas para “passar nas provas” e, quem sabe, adquirir esse conhecimento poderoso, que, à princípio, sentiam-no bastante distante deles.

No decorrer das atividades, onde a maioria era do livro didático, a professora ajudava os alunos que a chamavam. Os estudantes que não sabiam ler, sempre apresentavam muita dificuldade para realizar as atividades e por eles demorarem mais que os colegas para realizá-las, muitas vezes ficavam sem responder e apenas copiavam do quadro, quando a regente fazia a correção. Essa é uma ocorrência muito comum, no contexto escolar brasileiro e das escolas públicas: a criação anual de uma legião de alunos excluídos, em total desacordo com o art. 22, da LDB que aponta ser obrigação da escola “... fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” A correção ocorria depois que a maioria da turma terminava a atividade. Então a regente lia as questões ou mesclavam com a leitura feita pelos alunos e perguntava a eles as respostas que eles tinham dado, escolhendo uma para colocar no quadro. Neste momento, aqueles alunos que não conseguiam responder, conforme os demais, apenas copiavam a resposta que estava no quadro, prejudicando assim o processo de aprendizagem desses alunos.

Uma das atividades que nos chamou atenção foi quando a professora realizou a explicação das regras do uso do “s”, “ss” e “z”. Inicialmente ela realizou uma leitura “silabada”<sup>7</sup> em palavras colocadas no quadro (casa; música; bisavó; gasolina; sorriso; lousa; luz; cruz; veloz; paz). Depois ela perguntou qual a regra que estava ocorrendo nas palavras escritas com “S” e o aluno respondeu:

---

<sup>7</sup> Dando ênfase nas sílabas.



A: - O “s” no meio de duas vogais passa a ter o som de “z”.

Professora: - *Muito bem!*

Nenhuma outra análise reflexiva sobre o sistema alfabético da língua portuguesa, foi acrescentada a esse rápido questionamento. Em seguida ela encaminhou os alunos para realizarem uma atividade idêntica e constante no livro didático. Uma das questões pedia para que, na tirinha que foi lida anteriormente, selecionassem as palavras que tinha a letra “S” com o som de “Z” e também que fizessem a seleção das palavras escritas com a letra “Z”, mas com o som “S”. Essas questões foram realizadas em conjunto, porém neste momento não houve nenhuma reflexão analítica sobre os porquês dessas ocorrências. A resposta dada pelos alunos foi uma ação pedagógica totalmente mecânica, apenas leram e circularam as palavras conforme solicitado. Essa prática que acabamos de descrever está em desacordo com o que os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem sobre o ensino da língua materna, como disciplina curricular, pois defendem que o ensino dessa língua deve partir da sistemática do processo de aquisição da linguagem que a criança passou e desse conhecimento para a reflexão e dessa voltar para o seu uso, ou seja, conforme é defendido por Kleiman (2010), partir do letramento social para o letramento escolar, pois temos aí um exemplo de um conhecimento construído sistematicamente pelos sujeitos, alicerçado no uso da língua materna fora do contexto escolar.

Conforme podemos ver no anexo nº 01, um dos eixos propostos no Componente Curricular de Língua Portuguesa para o ensino dessa disciplina nas escolas municipais do município de Garanhuns, em relação ao 2º Bimestre para alunos do 3º ano, é a produção da escrita. Para tanto destaca como competência a ser atingida o de “Produzir textos de diferentes finalidades, o suporte no qual o texto circulará e ao destinatário previsto para o texto. ” Assim, durante o período que estivemos em sala de aula, a professora levou para estudo o gênero textual carta. Para iniciar ela perguntou aos alunos se eles conheciam esse gênero textual e se já haviam escrito uma carta. Entre as respostas deles, que estavam bem eufóricos para falar, foi:

A: - *Eu já escrevi tia, para uma menina que eu gostava!*

Após essa fala, a professora perguntou como ele tinha escrito essa carta, relacionando as questões com as características do gênero textual em questão, ou seja, passou a explicar a estrutura do gênero textual com base nessa resposta dada pelo aluno, porém sem nenhuma vinculação com a função social da carta e situação

atual de seu uso. Também nada explicou sobre como seria sua circulação, seus suportes. Além disso, não foi solicitado aos alunos a produção escrita deste gênero, ou a vivência dessa prática social, bem como exemplificado a sua configuração real. Nessa ação pedagógica identifica-se novamente um desencontro entre o uso social de um gênero textual e a prática escolar de ensino relativo à língua materna, bem como um não cumprimento sobre o que propõe o Currículo da Secretaria de Educação do Município de Garanhuns, citado no parágrafo anterior.

Em relação aos eventos realizados pela professora, relativo ao ensino da língua portuguesa, durante as atividades pedagógicas que observamos, podemos caracterizá-los como priorizando a prática da alfabetização, ou seja, se situaram dentro de uma reflexão analítica pontual da língua materna, que fazem parte do conjunto de práticas escolares de letramento escolar e são, segundo Kleiman (2010, p. 379), “sócio-histórica e culturalmente situados. Sendo dessa natureza, são também importantes e é função da escola ensiná-los, porque será por meio deles que os alunos chegarão ao “conhecimento poderoso”, conforme aponta Young (2007).

Por outro lado, conforme já apontamos anteriormente, nenhum material escrito que circula na comunidade, ou mesmo outras escritas existentes na comunidade, entrou em sala de aula, nem mesmo para servir de base para reflexão sobre regras ortográficas da escrita, ou seja, não houve nenhuma reflexão envolvendo a função social do uso da língua materna. Outra observação que destacamos é que de todas as aulas observadas (12 aulas), apenas uma aula foi destinada à atividade de leitura e interpretação de texto. As demais, conforme já apontamos acima, foram direcionadas às questões ortográficas, sem contar que durante o período que observamos as práticas pedagógicas do sujeito em referência, não houve nenhuma ação envolvendo os alunos em produções escritas, conforme determina o currículo dos componentes curriculares da Secretaria de Educação do Município de Garanhuns.

Assim, para que os eventos de letramento realmente acontecessem, era necessário mostrar que o uso da linguagem

(...) tem um papel específico em várias atividades dentro da sociedade, seja em uma interação face-a-face, em que as pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo, discutir uma notícia do jornal com alguém); seja em uma interação à distância, leitor-autor/autor-leitor (escrever uma carta, ler um anúncio, um livro etc). (TERRA, 2013, p. 12).

Acrescentamos ainda, com base nas considerações feitas por Rojo (2009), que neste contexto da sala de aula em discussão, ocorreu um choque entre os letramentos. Explicando, apenas os chamados “letramentos dominantes” foram a base do ensino da língua portuguesa, enquanto o letramento social dos alunos permaneceu ignorado, pois este não foi relacionado à cultura letrada, aos letramentos institucionalizados e padronizados. Neste caso, os letramentos dominantes se opuseram aos letramentos vernáculos, pois se configuraram ali como práticas não formalizadas e, por isso, foram consideradas ilegítimas, justamente por não serem utilizados como base para estudo reflexivo sobre a língua materna. Temos, assim, mais um motivo que justifica a concepção dos estudantes sobre a aprendizagem da escrita e da leitura de sua língua materna servir apenas para “passar nas provas”, e não como meio de levá-los a conscientização que esse estudo poderá muni-los de mais habilidades no uso dela em seu dia a dia. Então concluímos que, na sala de aula observada e em relação ao ensino da língua portuguesa, não há uma relação entre os letramentos escolar e o letramento social.

#### **4.2 Entrevista, questionários e conversas informais**

Como já foi exposto anteriormente na seção anterior, coletamos dados através de uma entrevista feita com a professora cujas práticas pedagógicas foram analisadas na unidade anterior e com membros da comunidade onde a escola está inserida. Também coletamos dados através da aplicação de questionários aos alunos e de conversas informais feitas com a professora e os alunos, sujeitos deste estudo. Resgatando informações já dadas sobre os objetivos visados, esclarecemos que com esses dados buscamos identificar como concebiam a função social da escola, o processo de letramento, sua importância e como ele podia se fazer presente, bem como sobre que práticas de leitura e escrita estão habitualmente realizando fora do contexto escolar. Dessa forma poderíamos obter informações sobre como as ações de letramentos estão sendo praticadas fora do contexto escolar e o que esperam dessa importante agência de letramento.

Em relação à entrevista efetivada com a professora (ver anexo 05), sujeito deste estudo, ela foi feita na sala de aula onde as observações foram realizadas. Contiveram 08 perguntas e dessas escolhemos as que estavam mais diretamente ligadas com a temática geral aqui trabalhada, totalizando, assim, quatro questões, a seguir discutidas e analisadas.

Com referência à temática dos “letramentos” perguntamos a ela se apenas no contexto escolar tinha-se práticas de letramentos e se ela pressupunha que os alunos chegavam à escola com alguns níveis de letramentos. As respostas foram bastante interessantes:

*Professora: - o letramento ocorre no cotidiano das crianças e por isso já chegam na escola com conhecimentos já adquiridos de maneira informal que são absorvidos em seu dia a dia... as práticas escritas como placas, rótulos, embalagens, folhetos que existem na sociedade são exemplos de letramento...existem sim diferentes tipos de letramento e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e do seu meio, ou seja do seu contexto social e cultura.*

É perceptível que ela possuía conhecimentos que se identificam com a base teórica deste estudo sobre como o processo de letramento é promovido, sua importância e também que ele está presente fora da instituição de ensino, porém nada de concreto sobre essa concepção esteve presente em seu fazer pedagógico, conforme as discussões apresentadas na unidade anterior. Sobre a importância de se desenvolver os níveis de letramento do aluno no contexto da sala de aula, ela nos disse que:

*Professora: - é importante essa construção para haver uma transformação na sociedade atual, pois só o conhecimento é capaz de desenvolver nosso senso crítico e assim lutarmos por nossos direitos.*

Identifica-se nessa fala ecos dos PCN de Língua Portuguesa sobre o ensino dessa disciplina, na perspectiva de promover espaços para que os alunos possam exercer a sua cidadania:

*Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais- que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. (BRASIL, 1997, p. 25)*

O que nos chama a atenção é que, embora tenham sido poucas as horas de observações que efetivamos sobre a prática pedagógica dessa professora, sujeito deste estudo, a metodologia que ela adotou e descrita na unidade anterior, pouco contribuirá para que o uso da linguagem relacionado às ações efetivas do cotidiano dos alunos possa ser promovido, habilitando-os a buscar informações e praticar exercícios de reflexão e de cidadania.

Outro dado que nos chamou atenção foi a resposta dada por este sujeito sobre a função social da escola:

*Professora:- Oportunizar a construção de conhecimentos significativos mediando a aprendizagem dos educandos e conseqüentemente possibilitando o desenvolvimento de alunos ou cidadãos para a sociedade*

Esta resposta está correta quanto às mais recentes discussões sobre as teorias de aprendizagens: a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, mediar conhecimentos, e a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, “*oportunizar a construção de conhecimentos significativos*”, além de encontrarmos ecos do que determina a LDB, em seu art. 22: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Embora essa concepção esteja absolutamente correta, temos aí mais uma demonstração de que sob a perspectiva teórica, este sujeito está muito bem subsidiado, porém, pouco ou nada vimos entre as ações pedagógicas que observamos e discutidos na unidade anterior, que oportunizasse a concretização dessa concepção.

Ainda no contexto escolar, aplicamos aos alunos um questionário (ver anexo 04), contendo três perguntas, cujo teor versa sobre o ato de ler e escrever vinculado à vida cotidiana deles. Entregamos esses instrumentos a eles e ficamos em sala. Após, efetuamos a leitura das perguntas e orientamos quando dúvidas surgiam. Neste dia os três alunos que não sabiam ler estavam presentes na sala. Então, realizávamos, novamente, a leitura de cada pergunta para esses estudantes.

De um modo geral, todos os alunos tiveram dificuldades para responder algumas questões, principalmente a que pergunta como eles utilizavam a escrita e a leitura fora do contexto escolar. Em relação à leitura obtivemos as seguintes respostas:

*A1:- Quando minha mãe vai pegar o ônibus, fico lendo os nomes.*

*A2:- Leio os livros*

*A3:- Leio as mensagens no whatsapp*

*A4:- Leio as placas na rua*

Estes alunos reconhecem a leitura como prática diária, porém somente 4 responderam dessa forma. Os demais responderam, de um modo geral, que só liam quando estavam em sala de aula, ou quando faziam suas atividades do ‘para casa’. Essas respostas podem ser reflexos sobre como, o porquê e a recorrência das ações

de leitura e interpretação de textos/gêneros textuais no contexto da sala de aula. Conforme vimos na unidade anterior, além de raras vezes que ela acontece no contexto de sala de aula observado, verificamos que não é mencionada/destacada a leitura que todos fazem, diariamente, fora do contexto escolar, como integrantes de uma sociedade grafofônica como a nossa. Além disso, predominantemente, não é explicitado o que significa “ler”. Por exemplo, para Koch e Elias (2006, p. 13), ler é “uma atividade de produção de sentidos”, isto é, nesta concepção, está se praticando leitura toda vez que estivermos atribuindo sentido ao objeto lido, quer verbal ou não verbal. Para eles, de um modo geral, ela é apenas uma ação praticada como componente curricular no contexto da sala de aula e que precisa aprender para “passar de ano”.

Sobre como eles utilizavam a escrita fora da escola, obtivemos os seguintes resultados: 12 responderam que era quando realizam atividades de casa ou assuntos relacionados às atividades escolares; 10 não responderam ao que foi solicitado; e os demais (5), nos deram respostas bem pertinentes:

*A1: - Escrevendo no celular*

*A2: - Escrevendo pra mãe*

*A3: - Escrevo na Igreja*

*A4: - Escrevo no projeto*

*A5: - Número de telefone*

Esse resultado identifica-se com o anterior, pois novamente poucos alunos veem a escrita como uma prática social de pessoas alfabetizadas, presente mesmo nas pequenas frases ou em palavras escritas por eles, no seu dia a dia. Então, tanto a ação de ler como a ação de escrever não são vistas como práticas sociais de pessoas alfabetizadas como eles, provavelmente porque consideram como atividades exclusivas do contexto escolar. A não conscientização da função social da leitura e da escrita e que se aprende a ler e a escrever para utilizá-las como subsídios de uso em práticas comunicativas diárias, faz com que vejam essas ações distantes da realidade extraescolar. Ao contrário disso, são ações que promovem os níveis de letramentos dos alunos e, uma vez realizadas, adequam-se às determinações apontadas nos documentos oficiais sobre o ensino de língua portuguesa, apontadas na seção anterior.

Na perspectiva da comunidade, onde a escola em referência está inserida, e para conhecer que hábitos de leitura e escrita praticam, que concepções tinham a respeito dessas práticas de leitura e de escrita, como avaliavam a escola e sua função

social, foi realizada uma entrevista com dois moradores da comunidade, que se dispuseram a participar: a mãe de um aluno (M) que foi sujeito deste estudo e o atual presidente (P) da respectiva comunidade. Esse instrumento (ver anexo 06) continha 12 questões. Dessas selecionamos quatro, cujos dados trouxeram informações esclarecedoras à temática em estudo. Assim, perguntamos qual a importância que a leitura e a escrita possuía na vida deles

M: - *É importante que se saiba ler e escrever para sobreviver.*

P: - *A leitura é muito importante porque através dela podemos conhecer lugares e objetos... e a escrita é uma junção da leitura.*

Essas respostas refletem um conhecimento dessas práticas aliadas à real função da leitura e da escrita, isto é, vivendo em uma sociedade grafofônica, a sobrevivência e, acrescentamos, a convivência social dependem do domínio dessas práticas, ou melhor, diríamos que para obtermos uma qualidade de vida melhor neste tipo de sociedade, o domínio do ato de ler e de escrever são fundamentais, porque através deles podemos adquirir mais conhecimentos, inclusive os relativos à sobrevivência. Já na resposta dada por “P” sobre a importância da escrita, além de revelar não entender qual é a função da escrita, podemos perceber na resposta dada, indícios de como a escrita foi trabalhada pedagogicamente com este sujeito, no contexto da sala de aula, ou seja, apenas como pretexto para correções gramaticais ou elaborar resumos de textos lidos.

Sobre seus costumes de leitura e escrita, “M” respondeu que realiza a leitura de anúncios, panfletos (para depois jogá-los no lixo) e de mensagens do celular. “P” nos disse que realizava a leitura de jornal, às vezes. Nessas repostas podemos ver que eles têm poucas práticas de leituras de textos escritos e uma baixa diversidade de gêneros textuais. Em conversa informal com ‘M”, este sujeito nos relatou que costumava fazer listas para ir às compras e utilizar muito a leitura em seu trabalho. Também em conversas informais com “P”, este nos relatou que anotava sobre “gastos” e também sobre o cargo administrativo que ocupava. Era perceptível, no entanto, que ambos não reconheciam que essas ações eram práticas de escrita vinculadas a práticas sociais de uso efetivo de escrita e de leitura. Novamente temos aqui um reflexo da metodologia do ensino da leitura e a da escrita, isto é, como elas foram concebidas e trabalhadas em sala de aula: apenas como ações pedagógicas, sem vistas ao como são usadas nas efetivas práticas sociais.

outro dado interessante que nos deram foi sobre qual seria a função social da escola. Essas foram as respostas dadas:

M: - *Aprender a escrever direito.*

P: - *A escola nos ajuda a formar pessoas de bom caráter e a completar a educação que nossos pais nos dão.*

Percebe-se nessas falas que para “M” a escola é um espaço que deve cumprir apenas uma única função social: fornecer o chamado “conhecimento poderoso” para seus alunos, conforme discute Young (2007), referido em unidade anterior. Já para “P”, ela deve cumprir uma função socializadora, comportamental, conforme as teorias oriundas da psicologia comportamental, também conhecida como behaviorismo (SKINNER, 1953), defendem, isto é, que todos os comportamentos são aprendidos e a escola deve promover os que formam “pessoas de bom caráter”.

Ainda sobre a instituição de ensino, perguntamos como eles viam a função da escola em relação à comunidade:

M: - *“Ajudar a comunidade, principalmente com conselho”*

P: - *“Ainda é um pouco separado, talvez por falta de diálogo”*

Então, observamos, conforme exemplos anteriores, que foram nos dadas respostas distintas, mas, de um modo geral, veem a escola em sua função mais ampla do que apenas para formar alunos que saibam ler e escrever, identificando-se ao que Grispino (2006) e a LDB, art. 12, inciso VI, apontam, isto é, que a escola deve estar voltada para a sociedade, articular-se com a comunidade, criar processos de integração com ela, mas, principalmente, conectar o seu saber com a prática cotidiana do aluno..., ações que, de acordo com as observações que fizemos sobre a prática pedagógica de ensino de língua portuguesa e resposta dada por “P”, o contexto em estudo não realiza.



## 5. CONCLUSÃO

Este estudo partiu de um questionamento sobre a relação que deve ocorrer, no contexto escolar, entre o letramento escolar e o letramento social, além de mostrar como é importante ter essa relação dentro da sala de aula para uma aprendizagem significativa da língua materna.

No letramento social e no letramento escolar o que vai diferenciar as concepções são os contextos onde as práticas de leitura e de escrita ocorrem, partindo do princípio de que nessas ações, as funções pelas quais as motivam, como são praticadas diferem no tempo e no espaço, principalmente porque são produtos da cultura, da história e dos discursos. De um lado temos as práticas de leitura e de escrita efetivadas substancialmente no contexto escolar, o letramento escolar e, de outro, essas mesmas práticas presentes no dia a dia das pessoas, o letramento social. Se forem integrantes de uma sociedade grafocêntrica como a brasileira, estão rodeados de letras, frases e textos que exigem uma leitura e mesmo não sendo alfabetizados, ou com pouca escolarização, eles possuem algum conhecimento sobre esse universo das letras, por isso dizemos que todas as pessoas possuem níveis de letramentos diferenciados.

Então a partir das análises realizadas sobre as escritas presentes em uma comunidade específica e a partir da observação da prática pedagógica de uma professora a respeito do seu ensino da disciplina de língua portuguesa, tivemos como resultados que naquela comunidade e na principal agência de letramento “oficial” ali existente, a escola, o letramento escolar e o letramento social andam por caminhos divergentes, pois durante a fase de coleta de dados, não observamos indícios consistentes de práticas de letramento escolar ancorado no letramento social dos integrantes daquele contexto escolar.

É importante destacar que no contexto escolar em estudo bem como em outros de igual natureza, letramentos múltiplos conviviam lado a lado, entre eles destacamos o escolar e o social, o dominante e os vernáculos. Em nenhum momento eles serviram de ancoragem para a escolarização que vivenciavam ali e, conforme vimos nos documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua portuguesa como língua materna, no Brasil, é preciso aproximar-se das práticas, do uso fazendo do ensino uma atividade significativa para o aluno.

A escola sob ponto de vista de sua função social foi concebida pelos principais representantes da comunidade escolar em estudo como uma instituição que fornece o “conhecimento poderoso”, como responsável pela socialização de seus integrantes e responsável pela promoção da consciência cidadã dos seus alunos. São pontos de vista corretos sob a perspectiva dos principais estudiosos do assunto, tomados como referência deste estudo. Tais posicionamentos nos surpreenderam por essa identificação, uma vez que tiveram origem em pessoas diferentes do ponto de vista da escolarização e, além disso, todos a conceberam como uma agência fundamental no processo de desenvolvimento sociocultural e econômico do ser humano. Destacaram também a necessidade de escola e comunidade andarem por caminhos convergentes, para que todos possam usufruir da aprendizagem obtida na comunidade e na instituição de ensino.

Este estudo nos deu a certeza de que é preciso que o professor e o sistema educacional se conscientizem que os eventos e práticas de letramento têm papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, pois eles são fundamentais no dia a dia dos alunos e quanto maior o grau de letramento desenvolvido no aluno, mais incluído ele será em uma sociedade grafofônica como a nossa.

Em síntese, defendemos aqui que as práticas de letramento que fazem parte do cotidiano do aluno sejam legitimadas pela escola. Se isto acontecer, acreditamos que o ensino da língua materna terá cada vez mais significância para os alunos e não só isso, mas também que através dessa valorização, o estudante conseqüentemente poderá obter um nível de letramento mais consistente e dessa forma possa realizar com mais segurança o seu papel de cidadão.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB-Lei nº 9 394/96, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**, vol. 2. Brasília, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**, vol. 2. Brasília, 1997.

BUENO, Leticia de Aguiar; ZASSO, Silva Maria Bellé. Práticas de Letramento de turma de pré-escola: estratégias orais letradas. In: **Anais Eletrônicos**, . Florianópolis. UFSC, 2015.. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4478.pdf>. Acesso em: 24 maio de 2018.

CANDAU, Maria Vera; MOREIRA, Barbosa Flávio. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org.). **Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.

FLICK, Uwe. Questões éticas na pesquisa social. In: **Introdução a Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre:Penso.2013. Cap. 12, p. 206-219.

GRISPINO, Isabel Sadalla. **Função social da Escola**. 2006. Disponível em: [http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?view=article&catid=103%3Aartigos-educacionais&id=1226%3Afuncao-social-da-escola&format=pdf&option=com\\_content](http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?view=article&catid=103%3Aartigos-educacionais&id=1226%3Afuncao-social-da-escola&format=pdf&option=com_content). Acesso em: 09 abril de 2019.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010, p. 375-400.

KOCH, I. V; ELIAS, VANDA MARIA. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar**: políticas estrutura e organização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUDK, Menga; ANDRÉ, MARLI, E. D. A. Pesquisa em educação abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e estudo de caso. In: **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, São Paulo. EPU.2012. Cap. 02, p. 11-24.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. 8 ed., São Paulo: Cortez, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS. Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas,2009.

PERNAMBUCO. Governo de Estado. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio**, 2012.

PERNAMBUCO. Governo de Estado. **Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco**, 2014.

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

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia. **Alfabetização e Letramento**: Conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004, nº 25, p. 5-17.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. IN: FERRARO, Alceu Ravello; GALVÃO, Ana M. de Oliveira; KLEIMAN, Angela B. et al. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. p.89-113.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed, São Paulo: Contexto, 2008.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. A concepção dialógica e os dois planos da linguagem e da constituição do sujeito: algumas considerações. In: **Nonada**, Porto Alegre, n.24, 1º semestre 2015, p. 204-221.

SOUZA, ANA LÚCIA SILVA. Linguagem e Letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada**, UECE, v. 8, n. 2, 2016, p. 67-76.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio- cultural dos usos da escrita. In: **DELTA**, 2013, vol.29, n.1, p.29-58.

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

VIANA, C. A. D.; SITO, L; VALSECHI, M. C., PEREIRA, S.L.M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J.A. (orgs.) **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. P.27-62.

XAVIER, Antônio Carlos. Ciência, seus métodos e classificações. In: **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. [S.l.: s.n.], 2010. cap. 2, p. 35-40.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, set./dez. 2007, p. 1287-1302, Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 20/09/2018.

## **ANEXOS**

**ANEXO 01**  
**PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DA CADERNETA – 1º CICLO COMPONENTE**  
**CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA PREENCHA COM A SEGUINTE**  
**LEGENDA: (I) INTRODUZIR (A) APROFUNDAR e (C) CONSOLIDAR**

**3º ANO**

**II UNIDADE**

<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>HABILIDADES</b>	<b>3º ANO</b>
Compreender as propriedades e convenções do Sistema de Escrita Alfabética.	Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	C
	Dominar as correspondências entre as letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	C
	Dominar as correspondências entre as letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	C
	<b>EIXO: ANÁLISE LINGÜÍSTICA - DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE.</b>	<b>3º ANO</b>
Reconhecer diferentes gêneros textuais identificando as características específicas de cada gênero.	Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características, finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	C
	Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C
Apropriar-se das regularidades e irregularidades ortográficas de uso frequente.	Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e Ñ em final de substantivos e adjetivos).	A/C
	Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.	A
	Identificar e fazer uso de letras maiúscula e minúscula nos textos produzidos, de acordo com as convenções.	A/C

	<b>EIXO: ORALIDADE</b>	<b>3º ANO</b>
Produzir gêneros orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidade do gênero, canais de transmissão).	Participar de interações orais em sala de aula, argumentando e respeitando os turnos da fala.	C
	Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	A/C
	Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas de diferentes gêneros textuais.	C
	<b>EIXO: LEITURA</b>	<b>3º ANO</b>
Ler textos com autonomia em diferentes situações comunicativas.	Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	C
Compreender textos de diferentes gêneros textuais considerando a finalidade, os interlocutores e a situação discursiva, através de estratégias diversificadas para identificar e selecionar informações.	Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	A/C
	Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	A/C
	Reconhecer a finalidade de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	A/C
	Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	C
	Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	A/C
	Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	A/C
	Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	A/C
	Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	A/C
	Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	A/C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	A/C	
	<b>EIXO: PRODUÇÃO ESCRITA</b>	<b>3º ANO</b>
Produzir textos de diferentes gêneros considerando diferentes finalidades, o suporte no qual o texto circulará e ao destinatário previsto para o texto.	Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	A/C
	Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	C
	Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	A/C



ANEXO 02  
Panfletos que circulam na comunidade



**Os cursos mais procurados pelo mercado**

- ✓ Enfermagem
- ✓ Radiologia
- ✓ Administração
- ✓ Segurança do Trabalho
- ✓ Eletrotécnica
- ✓ Logística
- ✓ Edificação
- ✓ Recursos Humanos
- ✓ Análises Clínicas
- ✓ Farmácia
- ✓ Mecânica
- ✓ Informática

**E muito mais**

**MATERIAL DIDÁTICO GRÁTIS**

OS ALUNOS QUE ENTRAM NO GRAU TÉCNICO SAEM PRONTOS PARA O MERCADO DE TRABALHO.

AGÊNCIA DE ENCAMINHAMENTO

**MATRÍCULAS ABERTAS**

UNIDADE GARANHUNS: RUA ERNESTO DOURADO, HELIÓPOLIS.

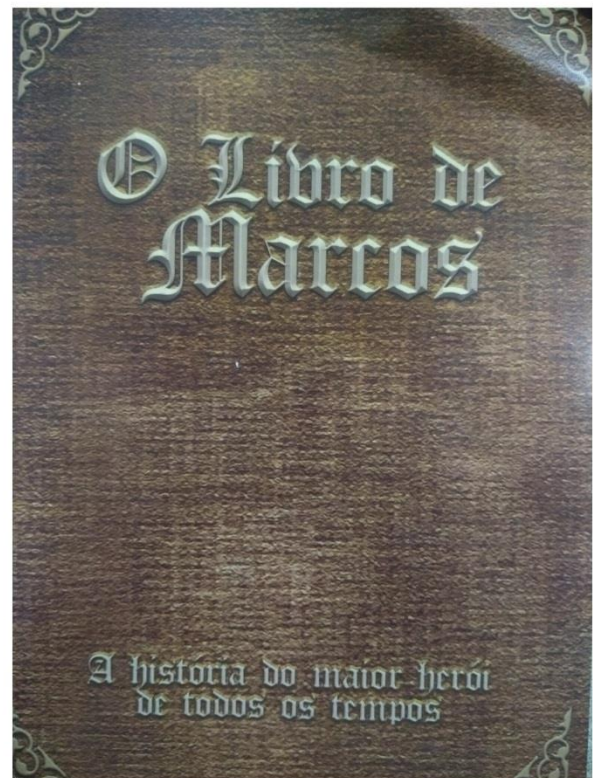
**SUA VITÓRIA NA VIDA COMEÇA PELA SUA FORMAÇÃO**

**ENSINO FOCADO NA SUA TRABALHABILIDADE**

**PROFESSORES ATUANTES NO MERCADO DE TRABALHO**

**VESTIBULAR**  
UNINASSAU 2018.2

UNINASSAU.EDU.BR



Fonte: arquivo pessoal.

**ANEXO 03**  
**Escritas da comunidade**







Fonte: arquivo pessoal.

**ANEXO 04**  
**Questionário a alunos**

**LETRAMENTO ESCOLAR E LETRAMENTO SOCIAL: CONVERGÊNCIAS  
OU DIVERGÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR?**

**PESQUISADORA: EDLA CLARISSE DANTAS DA SILVA**

- 1- Você sabe lê e escrever?
  
- 2- Quais são as leituras que você realiza em casa?
  
- 3- Você utiliza a escrita fora da escola?

**ANEXO 05**  
**Roteiro da entrevista para a professora dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental**

**LETRAMENTO ESCOLAR E LETRAMENTO SOCIAL: CONVERGÊNCIAS  
OU DIVERGÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR?**

**PESQUISADORA: EDLA CLARISSE DANTAS DA SILVA**

- 1- Como você define Letramento?
- 2- Onde ocorre letramento, só no contexto escolar? Ou também fora da escola? Por que? Como?
- 3- Você acha que o aluno chega à escola com algum tipo de letramento? Se sim, que tipo de letramento?
- 4- Qual a importância que você agrega ao letramento?
- 5- Sobre o seu ponto de vista qual é a função da escola?
- 6- Você acha que existe mais de um tipo de letramento? Se sim, quais?
- 7- Para você qual é a importância de construir um sujeito letrado para convívio social?
- 8- Existe relação entre a alfabetização e o letramento? Se sim, como se dá?



**ANEXO 06**  
**Roteiro para a entrevista com moradores da comunidade**

**LETRAMENTO ESCOLAR E LETRAMENTO SOCIAL: CONVERGÊNCIAS OU  
DIVERGÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR?**

**PESQUISADORA: EDLA CLARISSE DANTAS DA SILVA**

1- Sexo:

( ) Masculino      ( ) Feminino

2- Idade \_\_\_\_\_

3- Escolaridade

4- Qual a sua profissão

5- Nas atividades para casa costuma ajudar?

6- Qual a importância que você dá a leitura e a escrita?

7- Qual a importância da escola para você e sua família?

8- Você costuma ler? Se sim, o quê?

9- Como você observa a relação escola e Comunidade?

10-Costuma utilizar a lista de compras?

11-Você se recorda de como foi o processo para a aprender a ler?