

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Simone Daise Schneider<sup>1</sup>  
Rosemari Lorenz Martins<sup>2</sup>

### RESUMO

O propósito deste artigo é conhecer e refletir sobre a concepção teórica de letramento de professores de Língua Portuguesa e de acadêmicos do Curso de Letras em situação de estágio curricular, bem como analisar de que modo há (ou não) a transposição didática desse conceito na prática de sala de aula. Mais especificamente, pretendemos, a partir de teorias que assumem a dimensão interacional da linguagem, de teorias de letramento, de estudos realizados sobre a prática de sala de aula, envolvendo a concepção de leitura e de escrita como prática social e, por meio de dados obtidos com professores de Língua Portuguesa e com estagiários, evidenciar como o ensino e a aprendizagem são construídos pelos participantes na sua ação em sala de aula. Os principais resultados evidenciaram que, embora 80% dos acadêmicos e 67% dos professores tenham apresentado uma resposta satisfatória com relação à definição de letramento, eles não conseguem transpor esse conhecimento teórico para sua prática cotidiana. Assim, corremos o risco de que os alunos continuem a concluir sua vida escolar sem conseguir compreender o que leem e, conseqüentemente, sem saber opinar a respeito do que leem e das situações por que passam. Logo, não saberão escrever e continuarão a fazer parte dos índices do analfabetismo funcional, que é tão alto em nosso país.

**Palavras-chave:** Letramento. Leitura. Escrita. Interação. Ensino.

### ABSTRACT

The purpose of this paper is to know and reflect about the theoretical conception related to the literacy from Portuguese language teachers and college students of Language undergraduate course in period of teaching training, as well as to analyze in which way there is or not a didactic transferring of this concept to the classroom practice. We intend, mainly, from the theories that assume the language interactional dimension, the literacy theories, the studies about the teaching practice, involving the reading and writing conception as social practice and through data collected with Portuguese language teachers and trainees to highlight how teaching and learning are built by the participants on their action in classroom. The main findings showed that, although 80% of the college students and 67% of the Portuguese teachers have got a good answer about the literacy concept, they cannot transfer this theoretical knowledge to their teaching practice. Thus, we run

<sup>1</sup> Professora do Curso de Letras da Universidade Feevale. Mestre em Lingüística Aplicada pela UNISINOS. Doutoranda em Lingüística Aplicada na UFRGS. E-mail: sschneider@feevale.br.

<sup>2</sup> Professora do Curso de Letras da Universidade Feevale. Graduada em Letras-Português/Alemão. Especialista em Linguística do Texto. Mestre em ciências da Comunicação com Habilitação em Semiótica pela UNISINOS. Doutoranda em Letras pela PUC-RS. E-mail: rosel@feevale.br.

the risk that the students keep finishing their school education without comprehending what they read and consequently, without giving right personal opinion about lived and read situations. So, they will not be able to write and will keep being part of the illiteracy high rating of our country.

**Keywords:** Literacy. Reading. Witing. Interaction. Teaching.

## PALAVRAS INICIAIS

O objetivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000) é propor, além de novos conteúdos, principalmente, novas metodologias de ensino, baseadas em pressupostos construtivistas e interacionistas. Tais metodologias passaram a exigir a reestruturação das práticas pedagógicas bem como novas atitudes de professores e alunos durante as aulas. Os PCNs introduziram novos conceitos educacionais, novas palavras com significados nem sempre precisos para professores, coordenadores e diretores, o que provocou estudo, discussões, reflexões e buscas, a fim de estabelecer uma linguagem comum entre todos os profissionais dos estabelecimentos de ensino.

Assim, para que os professores possam fazer do ensino da língua algo significativo, antes é preciso que eles pensem a respeito de suas aprendizagens, do significado que tem a língua em si, qual a sua concepção de letramento e de que modo o letramento está (ou não) presente nos eventos e nas práticas propostas em sala de aula. Percebe-se que apenas se apropriar das transformações sugeridas nos PCNs não é suficiente para que haja uma efetiva transformação na prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa.

Se isso for feito de modo exitoso, o ensino pode ser elemento catalisador do progresso do país. Contudo, se não se constituir como espaço de continuidade do desenvolvimento da linguagem que a criança já construiu, a escola comprometerá, inclusive, a caminhada escolar desse aluno. Com isso, atrasará o desenvolvimento do próprio país, perpetuando o secular quadro catastrófico de nossa educação.

Isso tudo parece perfeito, mas um discurso bonito não é suficiente. Documentos não garantem a prática. É o que fica evidente em relatórios de observação de estágio de acadêmicos de Letras, tanto no que tange à descrição de aulas observadas

no Ensino Fundamental e Médio quanto ao seu próprio discurso. Foi a análise desses relatórios que motivou esta pesquisa, que tem como objetivo verificar qual a concepção de letramento dos professores de Língua Portuguesa e de acadêmicos do Curso de Letras em fase de estágio curricular e como se dá o letramento escolar na prática dos pesquisados.

Para apresentar a proposta desta pesquisa, este artigo apresenta, primeiramente, uma revisão da literatura sobre letramento e sua relação com o ensino. Na sequência, traz a relação entre a formação de professores e o trabalho com a linguagem. Segue com a parte metodológica, apresentando os dados coletados e a discussão dos resultados. Por fim, constam as considerações finais relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa.

## 1 O LETRAMENTO E O ENSINO

Partimos do pressuposto de que as práticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa devem ter como base as práticas sociais de uso da linguagem escrita. Elas se caracterizam pelo modo como a leitura e a escrita são utilizadas em certos contextos e em grupos sociais a que as pessoas pertencem. Nesse sentido, acreditamos que o letramento está presente em eventos e em práticas em que o gênero textual seja, realmente, o objeto de estudo do professor, para que os alunos possam ir, além de uma mera decodificação de textos, à construção efetiva de sentidos, assumindo significados diversos, a fim de serem seres sociais com ações sociais participativas e coerentes no mundo contemporâneo. Nesse contexto, buscamos na literatura uma revisão com base em autores como Magda Soares (2003), Street (1984), Kleiman (1999), Jung (2007), Terzi (2001) e Barton (1994).

O termo letramento, no Brasil, segundo Magda Soares (2003), em artigo intitulado "Letramento e alfabetização: as muitas facetas",<sup>3</sup> surgiu devido à necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, em meados dos anos 1980, simultaneamente ao surgimento dos

<sup>3</sup> Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPed, realizada em Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.

termos *illettrisme*, na França, e *literacia*, em Portugal. Essa invenção se tornou foco de discussão e atenção nas áreas da educação e da linguagem. Houve, assim, uma extensão do conceito de alfabetização ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

A palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, definida como a “condição de ser letrado”.<sup>4</sup> *Literate* é o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou a condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. O termo “letramento” surgiu, então, para definir não pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, mas o “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”, consoante Soares (2001, p.72).

Em seu artigo, Magda Soares (2003) afirma também que dissociar alfabetização e letramento é um equívoco. Justifica isso dizendo que a entrada da criança no mundo da escrita se dá simultaneamente por dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a escrita – o letramento. Dessa forma, fica claro que esses processos são interdependentes e indissociáveis, já que a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento.

As concepções de letramento podem ser vistas sob dois modelos: o modelo autônomo e o modelo ideológico, conforme Street (1984). Em Kleiman (1999), a característica de autonomia, denominada “modelo autônomo”, refere-se ao fato de que a escrita é um produto completo em si mesmo, não estando preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. O processo de interpretação está

determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade.

Com a adoção desse modelo, a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. Pensando assim, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres e marginalizados. Esse modelo seria um modelo completo em si mesmo, instrumento neutro, a-social, a-histórico, justamente por não levar em conta o contexto social ou cultural que determina as práticas de letramento.

No modelo ideológico proposto por Street (1984), o letramento é visto como um dos aspectos da cultura e das estruturas de poder em uma sociedade. Não é negar os aspectos cognitivos da aquisição da escrita na escola, mas a compreensão diz respeito às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa. Segundo esse modelo, as práticas de letramento seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Assim, esse modelo propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes.

Jung (2007, p.86), quanto ao estudo de Heath (2001), destaca que a unidade de análise de seu estudo foi o evento de letramento definido como todas as situações em que a escrita constitui parte essencial para a construção de sentidos em uma situação específica. Dessa forma, a interação entre os participantes e os processos e as estratégias interpretativas constituem o evento. Isso mostra que tal interação passa a ser um aspecto relevante nas relações estabelecidas entre falantes envolvidos em um evento. Jung acrescenta que um exemplo de evento de letramento seria o do adulto lendo uma história para as crianças à noite. Esse é um evento interessante, quando acontece regularmente, com repetidos padrões de interação. Outros eventos de letramento, segundo a autora, estão presentes em atividades como a discussão do conteúdo de um jornal com amigos, a organização de uma lista de compras, a anotação de mensagens de telefone, enfim, atividades da vida diária que envolvam a escrita.

Outro estudo significativo na área é o de Terzi (2001). Ela aponta a influência do letramento inicial no sucesso de leitura das crianças, tomando

<sup>4</sup> Em inglês: *literacy: the condition of being literate*. Em português: a condição de ser letrado. Aqui letrado tem sentido diferente do que vem tendo em português. O sentido de *literate* é educado, especificamente, que tem a habilidade de ler e escrever.

como base os padrões escolares. As bem-sucedidas são as que atendem às expectativas da escola e que, portanto, tiveram uma orientação de letramento compatível com a orientação escolar. As malsucedidas passam a formar os grupos de risco. O letramento que tiveram é ignorado e elas são colocadas em programas que visam à reencaminhá-las para o letramento acadêmico desejado pela escola.

Como resultados, seu trabalho evidenciou que a relação da comunidade com a escrita e o grau de letramento das crianças, assim como todo o saber anteriormente adquirido por elas, são ignorados pela escola. Conseqüentemente, não proporciona às crianças condições para a continuidade do seu desenvolvimento, o que explicita a adoção pela escola de um modelo teórico de letramento incompatível com o experienciado pela criança. Além disso, os estudos evidenciaram a concepção de leitura dos professores, uma vez que apresentavam propostas de exercícios mecânicos sobre o texto, não envolvendo a busca de seu significado.

O letramento como uma prática social pode ser descrito em termos de práticas e eventos sociais. Para tanto, buscamos o estudo de Barton (1994), que define prática de letramento como os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, isto é, as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e de escrita, definindo os caminhos para utilizar o texto escrito em eventos de letramento. Os eventos, por sua vez, são as atividades particulares nas quais o texto escrito tem um papel. Essas atividades podem ter certa regularidade.

Barton fornece um exemplo ilustrativo que auxilia na compreensão de práticas e eventos de letramento. Ele focaliza dois amigos discutindo um artigo de jornal local, sentados na sala de estar; eles planejam escrever uma resposta para o jornal. Essa atividade caracteriza um evento de letramento. No momento em que discutem como escrever a carta, os dois amigos recorrem a formas de falar e de escrever, isto é, os dois fazem uso de suas práticas de letramento.

A isso, acrescentam-se as palavras de Bazermann (2007) sobre o letramento e suas implicações para a educação. Ele acredita que o gênero é a principal ferramenta capaz de mediar as complexas interações socioculturais encaixadas em mundos materiais experimentados, o que reflete a socialização como

central e a participação discursiva como importante para a aprendizagem dos alunos dentro e fora de escolas, tornando-os comunicadores competentes em qualquer nível. Essa visão coloca, pois, o gênero em um nexos central de práticas discursivas e vê essas práticas discursivas como principal constituinte das práticas sociais.

As questões postas evidenciam o valor social do letramento e suas implicações para o ensino escolar, considerando que a escola é apenas um domínio no qual alunos e professores desempenham papéis sociais que exigem um determinado letramento, uma vez que qualquer evento de letramento envolve aprendizagem.

Para finalizar, de acordo com Jung (2007, p. 90),

[...] o conceito de letramento surgiu para resgatar a ideia pluralista de aquisição e uso da leitura e da escrita na sociedade. Em outras palavras, as pessoas usam a leitura e a escrita em diferentes domínios sociais, com diferentes objetivos, interagem de forma diferenciada com o texto escrito, enfim, somente um conceito em termos de eventos de letramento e práticas sociais é capaz de abarcar toda a dinamicidade que envolve um evento no qual um texto escrito constitui parte essencial para fazer sentido da situação.

## 2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRABALHO COM A LINGUAGEM

Para discutir a formação de professor e o trabalho com a linguagem, além dos PCNs, buscamos os estudos de Irandé Antunes (2003), linguista reconhecida e, sobretudo, grande educadora e intelectual comprometida com as questões da educação nacional, conhecida também por escutar as dúvidas e as angústias de professores do Ensino Fundamental e do Médio, com quem busca construir alternativas para o trabalho com a língua e a linguagem no cotidiano da sala de aula.

No contexto da pesquisa, discutimos o que Irandé chama de “práticas inadequadas e irrelevantes não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, conseqüentemente, com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para o seu ensino”. Em seu livro “Aula de

Português: encontro e interação” (2003), ela mostra o que e como a escola trabalha a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática e, posteriormente, como deveria trabalhar. Irandé questiona se há sinais de mudança na escola, pois, segundo ela, a prática pedagógica, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase desconectada. Afirmo (2003, p.19) que,

[...] embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas.

Tal constatação deixa claro o quanto o que prevê o CEB – consolidar o processo que busca um padrão de qualidade para a educação básica no país – não está nem perto de se dar por concretizado. Conseqüentemente, o que preveem os PCNs, da mesma forma, não faz parte do contexto da escola, como, por exemplo, o trabalho com gêneros textuais e a prática dialogada, evidenciando o letramento escolar.

Ao analisar o trabalho desenvolvido nas salas de aula quanto à oralidade, à escrita, à leitura e à gramática, Antunes (2003), no que se refere às atividades em torno da oralidade, constata uma “quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar”. Em outras palavras, há uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”.

No que se refere às atividades em torno da escrita, constata-se um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua. Além disso, a prática da escrita é artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo. Vale, ainda, destacar que é uma escrita sem qualquer valor

interacional, sem autoria e sem recepção, a chamada “redação escolar”.

Quanto à leitura, Irandé (2003) destaca que as atividades são centradas nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem interesse, nem função. As atividades aparecem desvinculadas dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente. A interpretação dos textos lidos limita-se a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto.

As atividades em torno da gramática evidenciam o ensino de uma gramática descontextualizada, amorfa, desvinculada dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia. As frases trabalhadas para ensino da língua são inventadas, com palavras e frases isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função, enfim, meras frases para o exercício a ser realizado.

Esse é, segundo Irandé, o quadro constatado nas salas de aula atualmente. Como é de conhecimento geral, esse quadro não é o que preveem os PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, nem mesmo os descritores do SAEB, que contemplam explicitamente apenas um conjunto de habilidades e competências em compreensão e nada de definições ou classificações gramaticais. Destaca-se, pois, que não há um descritor sequer que se pareça com os itens tradicionais dos programas de ensino do português. Dessa forma, fica evidente que o letramento escolar não é prática do professor.

Tais constatações são motivações para querer mudar. Para tanto, é necessário rever e reavaliar certas concepções, objetivos, procedimentos e resultados, de modo que as ações orientem para conseguir ampliar as competências comunicativas dos alunos. Portanto, a investigação que aqui se apresenta é pertinente, a fim de indicar caminhos para a efetiva mudança de paradigma e colocar em prática, em especial nos cursos de formação de professores, o que preveem não só os PCNs, mas também as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Irandé (2003) também possibilita uma reflexão sobre a dimensão interacional da linguagem. Para tanto, ela apresenta implicações pedagógicas que respaldam a prática pedagógica de estudo e a exploração da oralidade, da escrita, da leitura e da gramática. Destacamos algumas dessas implicações relacionadas à interação.

Quanto à escrita, ela indica propostas para que os alunos escrevam textos funcionalmente diversificados, que correspondam àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola e que sejam gêneros que têm uma função social determinada. Quanto à leitura, salienta a necessidade de que sejam lidos textos autênticos, textos em que há claramente uma função comunicativa e um objetivo interativo, isto é, *um texto precisa ser lido como sendo o lugar de um encontro entre quem escreveu e quem lê*, conforme Lajolo (1986).

Com isso, quanto à gramática, o professor deve privilegiar o estudo das regras desses usos sociais da língua, quer dizer, de suas condições de aplicação em textos de diferentes gêneros. Ela evidencia, ainda, que a gramática deve estar naturalmente incluída na interação verbal, uma vez que ela é condição indispensável para a produção e interpretação de textos coerentes, relevantes e adequados socialmente. Por fim, a autora explora a importância do caráter interacional da oralidade e sua realização em diferentes gêneros, o que leva o professor a intervir, para que o trabalho com a oralidade favoreça, por meio das práticas escolares, o convívio social do indivíduo.

### 3 PROPOSTA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Revisados os documentos que norteiam a prática educativa no Brasil e, com base em observações realizadas por estagiários do Curso de Letras descritas em seus relatórios, percebemos que as propostas para a educação estão distantes da prática de sala de aula. Os relatos mostram que o discurso dos docentes, por vezes, até se aproxima das diretrizes, mas sua prática não.

Essa constatação motivou a realização de uma entrevista, para verificar o conceito de letramento que circula entre professores da escola básica e entre acadêmicos de Letras e como eles veem as práticas de letramento em sua sala de aula. Para tanto, elaboramos um questionário, com as questões que seguem. Esse questionário foi enviado a todos os professores que orientaram estagiários do Curso Letras da Universidade Feevale, no primeiro semestre de 2010.

1- Para você, o que é letramento? De que forma você construiu esse conceito?

2- Você considera que o letramento faz parte de sua prática em sala de aula? De que modo? Dê um exemplo.

3- De que forma você acredita que o letramento pode estar presente de modo mais efetivo na sua prática?

4- Em que medida você explora a oralidade em sala de aula? Exemplifique.

Os questionários foram enviados por *e-mail*, juntamente com uma mensagem explicando o motivo do questionamento.

Solicitamos que as repostas também fossem retornadas por *e-mail*. As respostas dos questionários respondidos foram organizadas e analisadas. Os resultados são discutidos na seção que segue.

### 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tabuladas as respostas dos questionários recebidos, chegamos aos seguintes resultados.

Com relação à pergunta 1, “Para você, o que é letramento? De que forma você construiu esse conceito?”, 80% dos acadêmicos de letras consultados definiram letramento satisfatoriamente e 20% não conseguiram responder à pergunta. Dos 80%, 60% elaboraram uma resposta e 20% fizeram uma espécie de recorte e colagem de conceitos veiculados por pesquisadores da área. A segunda parte da pergunta foi respondida apenas pelos 60% que conseguiram elaborar um conceito para letramento. Eles dizem que construíram o conceito com base em leituras, por meio do contato com professores e com a prática e convivência com o mundo letrado.

Dos professores consultados, apenas 67% responderam satisfatoriamente à primeira parte da pergunta. Os demais 33% confundiram letramento com alfabetização e com ensino da leitura, como fica claro na resposta de um de dos professores: “Para mim, é ensinar a ler e escrever”. Somente um dos professores respondeu à segunda parte da pergunta, dizendo: “construí esse conceito em uma disciplina do curso de Letras que aborda este tema”.

No que tange à pergunta 2, “Você considera que o letramento faz parte de sua prática em sala de aula? De que modo? Dê um exemplo”., 40% afirmaram categoricamente que o letramento deve fazer parte da prática em sala de aula. Os 60% restantes apenas deram a entender que o letramento deve ser inserido na prática cotidiana. Quanto ao modo como o letramento faz parte da prática de sala de aula, 100% dos acadêmicos pesquisados apresentaram repostas aceitáveis. Todas as respostas giraram em torno da ideia de que é preciso enfatizar

a função da escrita, contextualizar as atividades de forma que façam sentido ao aluno e trabalhar com diversos gêneros textuais.

Apesar das respostas satisfatórias para a segunda parte da pergunta, os exemplos apresentados mostram que ainda não está bem claro para esses acadêmicos como o letramento deve ser trabalho no cotidiano. 20% não trouxeram exemplos.

Um dos pesquisados respondeu, por exemplo, apenas listou diferentes gêneros textuais, mas não disse o que deve ser feito com esses gêneros. Segundo sua concepção, somente o fato de levar gêneros textuais diversos para a sala de aula é suficiente. Outro respondeu: “como exemplo cito as regras e classes gramaticais: nada valerá ao aluno se souber definições e não souber reconhecê-las em um texto”. Essa resposta mostra que o acadêmico sabe que precisa trabalhar com uma gramática que faça sentido e de forma contextualizada, mas não consegue expressar como isso deve ser feito e como o letramento entra nessa prática. Um dos pesquisados, por outro lado, respondeu que “contextualiza-se o ensino da leitura e da escrita e apresenta-se aos alunos diferentes funções e usos da língua, como utilizá-la e como fazer o processo de interação”. Embora sua resposta não tenha sido bem-elaborada, permite concluir que sabe como o letramento deve ser abordado em sala de aula.

Quanto às respostas apresentadas pelos professores que participaram da pesquisa, apenas 50% afirmaram considerar que o letramento faz parte sua prática de sala de aula, mas nenhum deles soube dizer de que modo o letramento entra em sua sala. Um dos pesquisados apenas listou gêneros textuais diversos, mas não referiu nada sobre o que fazer ou como trabalhar com esses gêneros.

Outro respondeu que o letramento é trabalhado “no momento que eu passo meus conhecimentos ao aluno e ele aprende”. Esse professor, além de não saber o que é letramento - o que já ficou claro em sua resposta para a pergunta 1, quando mostrou que confunde letramento com alfabetização -, tem uma visão equivocada com relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Um terceiro, embora afirme que - “mesmo em uma aula de matemática, ele usa de seu letramento para interpretar cálculos” - e mostre que sabe que o letramento não é conteúdo de uma disciplina, mas deve estar presente em todos os momentos em sala de aula, não consegue dizer de que modo o

letramento aparece em sua sala de aula. Ele apenas enfatiza que “o aluno deve estar sempre envolvido com a linguagem, leituras, escritas, bem como interpretação da própria fala do professor”.

Já dos 50% que não afirmaram claramente que o letramento faz parte de sua prática em sala de aula, nenhum dos pesquisados conseguiu mostrar de que modo o letramento pode fazer parte do cotidiano da sala de aula, tampouco apresentaram exemplos. 20% confundem a presença do letramento em sua prática com o trabalho com competência de leitura. Um dos pesquisados afirmou ser “quando você faz um conjunto de atividades envolvendo leitura e escrita, desenvolvendo expressão oral e escrita”. Os 30% restantes apenas listaram gêneros textuais, mas, da mesma forma como ocorreu com os acadêmicos, não mostraram o que fazer com esses gêneros. Com base em suas respostas, pode-se concluir que, para eles, basta oferecer materiais diferentes aos alunos, isso, entretanto, não significa oportunizar práticas de letramento. Convém ressaltar, contudo, que as respostas mostram que os professores têm ciência de que precisam trabalhar de forma que suas aulas preparem os alunos para viver no mundo sócio-letrado, mas não sabem como devem fazê-lo.

Para a pergunta 3, “De que forma você acredita que o letramento pode estar presente de modo mais efetivo na sua prática?”, apenas 20% dos acadêmicos apresentaram proposta consistente. Um respondeu: “o letramento pode estar presente de modo mais efetivo em sala de aula [...] usando-se materiais mais modernos como blogs e internet, que despertem o interesse dos alunos [...], fazendo-os pensar e interagir”; 20% não responderam à questão e os 60% restantes listaram apenas atividades e propostas que já fazem parte do dia a dia da sala de aula e, entre essas propostas, ainda apresentaram sugestões que não trazem eventos de letramento. Isso pode ser exemplificado com a resposta de um dos acadêmicos, o qual disse que o letramento pode estar mais presente: “acredito que só melhoramos nossa escrita e nossa capacidade de compreensão através de exercício contínuo da leitura e da escrita”.

As respostas dos professores não diferiram muito das dos acadêmicos com relação à pergunta 3. Somente 33% apresentaram propostas que mostram como o letramento pode fazer parte de forma mais efetiva de sua prática. Um deles, por exemplo, disse que poderá fazê-lo por meio de “discussões e debates sobre os variados assuntos, fazendo

com que os alunos busquem informações, e após, possam defender suas opiniões perante os colegas. Demonstrando propriedade sobre o que fala e sua oralidade”.

Outro afirmou que “é necessário para um letramento mais efetivo apresentar essa variedade de textos, assegurar acesso a textos literários e valorizar práticas vivenciadas pelos alfabetizados além da sala de aula. Trabalhar com uma diversidade de textos na escola, além de enriquecer os conhecimentos, instiga a aspiração de realizar produções textuais próprias, desenvolve a competência discursiva e amplia a capacidade de produzir e interpretar textos”. Embora a resposta esteja um pouco confusa, o professor mostra que sabe o que pode e deve fazer para incluir eventos de letramento de forma mais efetiva em sua sala de aula. Essas respostas, por outro lado, também mostram que isso ainda não faz parte do dia a dia da escola, o que é lamentável, pois já deveria ser uma prática normal.

O que preocupa mais, contudo, é o fato de que os 66% restantes tenham listado atividades mais básicas ainda, como um dos pesquisados, o qual apenas respondeu que, para inserir mais efetivamente o letramento em sua sala de aula, pode fazê-lo “através do desenvolvimento de leitura e prática oral”. Já outros acreditam que somente a inclusão da leitura é suficiente, como o que disse que pode fazê-lo “através de incentivos com atividades variadas fazendo uso de boa leitura, seja de livros, jornais e outros meios de comunicação” e de outro que respondeu que pode “incentivar, dentro do possível, até adquirindo novas literaturas para eles. [...] Aí entra nosso compromisso em sala de aula, levando o aluno a gostar, a ter prazer em ler”.

Por fim, com relação à última questão, “Em que medida você explora a oralidade em sala de aula? Exemplifique”., 60% dos acadêmicos responderam satisfatoriamente. Um deles respondeu, por exemplo, que o faz “através da participação das interações cotidianas na sala de aula, escutando com atenção e compreensão, respondendo questões propostas pela professora expondo opiniões nos debates com os colegas e a professora”. Embora a resposta não esteja bem-elaborada, o acadêmico mostra que a oralidade já faz parte de suas aulas, quando usa a palavra “cotidianas”, não é um trabalho específico.

Por outro lado, além de 20% não terem respondido à pergunta, outros 20% confundem

o trabalho com a oralidade na sala de aula com atividades de expressão oral, quando apenas listam algumas atividades: “diálogos, apresentações teatrais, apresentações de trabalhos, leituras de textos...”.

As respostas dos professores para essa pergunta preocupam um pouco mais: apenas 33% conseguiram mostrar que trabalham a oralidade na sala de aula. Um deles afirmou: “procuro planejar minhas aulas sempre com alguma atividade oral, fazendo com que os alunos não somente leiam o que já está escrito, mas saibam defender suas opiniões”. Embora sua resposta seja um tanto “genérica”, percebe-se que a oralidade é inerente à aula, não uma atividade específica. Além disso, sua resposta mostra que está preocupado com o fato de o aluno ser capaz de posicionar-se a respeito do que aprende e não apenas se apropriar dos conhecimentos.

Outro disse que “a oralidade em sala de aula acontece constantemente. O aluno cria o hábito de interpretar, argumentar, tanto no momento da leitura, como quando se trabalha assuntos gramaticais”. Esse professor também deixou claro que a oralidade faz parte de sua prática e que os alunos, da mesma forma, já a consideram prática normal.

Os 77% restantes entendem o trabalho com a oralidade como simples atividades de expressão oral que são realizadas em momentos específicos. Eles, da mesma forma como uma parte dos acadêmicos, acreditam que o trabalho com a oralidade se dá por meio da leitura oral, da apresentação de trabalhos, de dramatizações etc. Esses professores não veem o trabalho com a oralidade como o trabalho com o uso da linguagem oral, demonstração de propriedade de uso em diferentes situações de enunciação.

## PALAVRAS FINAIS

Após a análise de todas as respostas, fica claro que, embora 80% dos acadêmicos e 67% dos professores tenham apresentado uma resposta satisfatória com relação à definição de letramento, eles não conseguem transpor esse conhecimento teórico para sua prática cotidiana. Essa hipótese já pode ser levantada a partir da forma como as respostas para a questão 1 foram apresentadas. Muitas delas são apenas uma paráfrase de definições de autores cujos textos estão sendo amplamente

divulgados. Isso tudo leva a crer que o letramento é mais um modismo na educação. Todos dizem que o letramento faz parte de sua prática, sabem até dizer o que é, mas não conseguem mostrar como o fazem na prática cotidiana.

Dessa forma, corremos o risco de que essa prática não ocorra em sala de aula e que os alunos continuem a concluir sua vida escolar sem conseguir compreender o que leem e, conseqüentemente, sem saber opinar a respeito do que leem e das situações por que passam. Assim também não saberão escrever e continuarão a fazer parte dos índices do analfabetismo funcional, que é tão alto em nosso país.

Urge que se ofereçam cursos de formação continuada para qualificar os professores que estão nas salas de aula e também que se revisem os cursos de formação de professores, para que saiam deles mais preparados para o mercado de trabalho, não só no sentido de saberem introduzir eventos de letramento em sua prática cotidiana em sala de aula, mas para que saibam compreender conceitos e transpô-los para a prática.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARTON, D. **Literacy – an introduction to the Ecology of written Language**. Oxford: Blackwell, 1994.
- BAZERMANN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 04/98. Disponível em: <<http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#rceb199>> Acesso em: jul. 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 1/99. Disponível em: <<http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#rceb199>>. Acesso em: jul. 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 22/98. Disponível em: <<http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#rceb199>>. Acesso em: jul. 2008.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2008.
- HEATH, Shirley B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language and Society**, (11), p. 49-76, 2001.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.
- JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: BAGNO, Marcos et al. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo. Parábola Editorial, 2007.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMANN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- Plano Nacional de Educação – PNE. Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2008.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TERZI, Sylvia B. **A construção da escrita: uma experiência com crianças de meios iletrados**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.