



X COLÓQUIO INTERNACIONAL

"Educação e Contemporaneidade"

22 a 24 de Setembro de 2016

São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES CONSTRUÍDAS POR CRIANÇAS NO PRIMEIRO CICLO

MARIA EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE

EIXO: 11. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

RESUMO: Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada em duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do interior da Bahia, que teve como objetivo principal compreender as diferentes dimensões de alfabetização e letramento das crianças, a fim de estabelecer uma relação pedagógica dos professores. Pautada em uma metodologia de cunho qualitativo, com apoio observacional participante e a entrevistas semiestruturadas para coleta dos dados, os resultados apontaram para problemas presentes no processo educativo, evidenciando que as intenções de leitura e escrita não foram revestidas na prática de modo que a alfabetização e o letramento sejam consolidados. **Palavras-chave:** alfabetização; letramento; práticas pedagógicas. **ABSTRACT:** This article is the result of a survey in two classes of the 3rd year of elementary school in a public school of Bahia interior, which aimed to understand the concepts and the different dimensions of literacy and literacy of children in order to establish a pedagogical practice of teachers. Guided on a qualitative methodology, supported by observation and semi-structured interviews to collect the data, the results pointed to challenges present in the educational process, showing that reading intentions and writing has not been covered in practice so that literacy and literacy are consolidated. **Keywords:** literacy; literacy; pedagogical practices.

1. ABORDAGEM INICIAL Nos mais diferentes âmbitos sociais, a convivência e interação entre os indivíduos exigem o domínio de habilidades de leitura e de escrita cada vez mais complexas. Enquanto processo de letramento, a escola tem como principal função promover tanto a aquisição quanto a apropriação da escrita, de modo que, para além de dominar as habilidades de codificar e decodificar, os sujeitos possam usar o uso social nos mais diversos eventos e práticas de letramento. Assim, apenas a alfabetização não é suficiente para a participação social, mas, sem ela, o envolvimento e inserção dos agentes sociais

comunicativas em que leitura e escrita são valorizadas, não seriam possíveis, conforme discus (2003, 2004), Tfouni (2005), Ferreiro (1999, 2001) e Kleiman (1995). Diante desta realidade, justifi valorização da alfabetização e do letramento nas abordagens atuais, pois têm ocupado um importat campo educacional, principalmente, pelo baixo desempenho na leitura e na escrita apresentado atuais realizadas em todos os níveis e modalidades. Diante deste cenário de exclusão, torna-se necessário discutir e pesquisar para além das práticas escolares de leitura e escrita, a fim de bu para os inúmeros questionamentos acerca do processo e, dessa forma, compreender e intervir posi a potencialização do processo de aprendizagem, garantindo a inserção de um maior percentual mapa dos alfabetizados e letrados. A urgência da aprendizagem da leitura e da escrita se manif formas e nos mais diversos espaços e eventos sociais. Ler e escrever em uma sociedade gra habilidades essenciais para uma participação autônoma nas atividades em que os sujeitos : cotidianamente.

2. ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA A abordagem metodológica es pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de recolha de dados a observação participante e : entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos empíricos foram trinta e uma crianças do final do ciclo da Pela complexidade que permeia o processo de pesquisa qualitativa, todo o conteúdo foi analisar consideração as condições que estão inseridas no contexto, através de uma concepção crítica linguagem (Franco, 2005), assim como, buscando garantir a imparcialidade objetiva, socorrendo- quantificação dos dados para conferir validade e confiabilidade na pesquisa (Bardin, 1977).

3 ESCOLAR E SOCIAL: DOIS PROCESSOS INTERLIGADOS A reflexão acerca do letramento esc bastante enfatizada por Soares (2003a), Kleiman (1989, 1995), Mortatti (2004), Molica e Leal dentre outros pesquisadores que se debruçam nas questões voltadas para a estreita relação entr eventos de leitura e escrita e as ações educativas no cenário da sala de aula. A distinção er conceitos é claramente defendida por Kleiman (1989, 1995), Mollica e Leal (2007) e Kato (1986) . que os saberes adquiridos pela experiência cotidiana no meio sociocultural, assim como os herda ao letramento social, enquanto os conhecimentos específicos aprendidos sistematicamente são letramento escolar. Mollica e Leal (2007, p. 35) revelam tal distinção ao afirmarem que:

O conhecimento herdado geneticamente e adquirido pela experiência corre: entendemos por letramento social: um conjunto de habilidades que capacita estar no mundo. Em contrapartida, o letramento escolar pressupõe transmissão de saberes específicos, através de treinamento, por meio d aprendizagem. Soares (2003a) também contribui com a discussão e comparando o letramento social ao conhecimento de mundo, adquirido c através das experiências vivenciadas socialmente nos mais diversos contex sujeitos estão inseridos, e o letramento escolar enquanto habilidades adquiri processo de construção de conhecimentos da leitura e da escrita. Segundo

de Soares (2003a), os saberes aprendidos na esfera social são assimilados de maneira diferente daqueles do âmbito escolar. Assim, a autora considera que o letramento acaba por marginalizar os mais diversos letramentos, próprios do cenário social. Para ilustrar a sua posição, apresenta a grande valorização da linguagem escrita em relação às práticas de oralidade que estão presentes nos mais diversos espaços sociais e que, porque os sujeitos já dominam antes do ingresso na escola, a competência oral deveria ser mais valorizada e diretamente articulada com a escrita. Corroborando com essa discussão, Mollica e Leal (2009) ilustram, elucidando:

Devem-se levar em conta a oralidade e a escrita, porque a escola tem o objetivo de ensinar o código ortográfico, na fase da alfabetização, e promover, ao longo do percurso, as habilidades específicas que o conhecimento de mundo não oferece para a fala quanto para a escrita. [...] Essa nova visão tem estimulado o trabalho com a oralidade na escola e sua relação com a escrita [...] se deve tirar partido dos conhecimentos de que o aluno dispõe para subsidiar o desenvolvimento da alfabetização e do subsequente *[sic]* percurso do letramento escolar (MOLLIKA E LEAL, 2009, p. 12-13). Embora a escola seja considerada como uma das principais responsáveis pela promoção das habilidades necessárias ao letramento, muitas vezes, é negada a relação entre os termos escolarização e letramento por não ser considerado, principalmente, se comparando com a alfabetização que tem uma estreita ligação com o processo sistemático escolar (SOARES, 2003). Sobre tal afirmação, Mollica e Leal (2009, p. 35) relatam que a escola, para além de um ensino sistemático da tecnologia da escrita, deveria voltar-se também para “[...] formar e preparar os indivíduos para os diferentes contextos de vida social, somando-se os conhecimentos provenientes da escolarização”. Para melhor ilustrar, as autoras refletem que é na vida social que “[...] entre o indivíduo e a cultura se amalgamam, produzindo modos de sobrevivência e tentativa de preencher, muitas vezes, lacunas surgidas no percurso do letramento”. A ligação existente entre letramento e escolarização envolve uma ampla discussão entre o letramento escolar e do letramento social e, para uma melhor reflexão sobre esses conceitos, interessa retomar a reflexão sobre os eventos e as práticas de letramento. Segundo Soares (2003a), são conceitos plurais que não podem se dissociar. Isso é corroborado por Soares (2003a) e reafirma que os eventos e as práticas de letramento fazem parte das experiências dos sujeitos e grupos em sociedades letradas. Os indivíduos utilizam e interpretam das mais diversas formas em suas ações cotidianas o fenômeno do letramento nas suas práticas e eventos muito mais amplo e complexo do que as escolas exploram e vivenciam a leitura e a escrita. Nas suas palavras, Mor

[...] diferentemente, porém, do que ocorre na vida cotidiana, a escola, ao realizar atividades de leitura e escrita, cria eventos e práticas de letramento, mas com objetivos e concepções que são específicos do contexto escolar (MORTATTI, 2004). Conforme sinalizado em discussão anterior, Kleiman (1995) revela que a escola, importante agência de letramento, não se preocupa com as diversas práticas sociais veiculadas, cotidianamente, mas apenas com a alfabetização. Essa afirmação é aceita por Soares (2003a) por entender que há inúmeras diferenças entre práticas escolares e sociais de letramento. Apesar dos eventos e práticas escolares envolver os mesmos gêneros textuais, surgem em diferentes situações: eventos e as práticas da vida cotidiana emergem de situações sociais não com o propósito de atender a interesses reais do grupo ou dos sujeitos, os eventos de letramento escolar são mais sistemáticos e selecionados, obedecendo a critérios próprios da escola. Diante dessa discussão, Soares (2003a), pautada em Street (1995), revela que as práticas e eventos de letramento escolar desenvolvidas com situações de leitura e escrita fora do contexto real produzem o que Street (1995) denominou *pedagogização do letramento*. Soares (2003a, p. 107), a escola “[...] *automatiza* as atividades de leitura e de escrita a suas circunstâncias e usos sociais, criando suas próprias e peculiares práticas de letramento” [grifo da autora]. Para Mortatti (2004) e Lucas (2008), pautada em Soares (2003a), o termo pedagogização do letramento refere-se a um processo pelo qual práticas sociais de letramento se tornam, numa sequência ideal e predeterminada, a ensinar, posteriormente, ensinadas e, finalmente, adquiridas. Soares (2003a, p. 107-108) define:

[...] práticas de letramento *a ensinar* são aquelas que, entre as numerosas práticas sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objeto de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, aos manuais didáticos; práticas de letramento *ensinadas* são aquelas que ocorrem na sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em situações de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são artificiais e didaticamente padronizados; práticas de letramento *adquiridas* são aquelas que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para fora da escola. [grifos da autora]. De acordo com a compreensão de Soares (2003a), a pedagogização dos eventos e práticas de letramento é um processo de escolarização em um contexto social em que a escola é a principal agência de produção de conhecimento. Assim considerando, o letramento passa a ser inerente a

Dessa forma, Soares (2003a), respaldando-se em Street (1995) e Cook-Cuassinala que o letramento social, quando entra na escola, volta à se corrompido pelo letramento escolar”, ou seja, “[...] o conceito escolar contamina os eventos e práticas no contexto extra-escolar, impondo co escolares de letramento e marginalizando outras variedades de letramento contexto” (SOARES, 2003a, p. 109). Nesse sentido, Mortatti (2004) e S alertam que as escolas devem ter o cuidado de não imprimir caracte organização e seleção dos eventos e práticas de letramento para q corrompidos. Segundo as discussões de Kleiman (1995), estudos realizad brasileiro, baseados em pesquisas de práticas escolares no contexto american

[...] o modelo autônomo de letramento que determina as práticas escolares a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para c aluno [...] a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêner argumentativo [...] (KLEIMAN, 1995, p. 44-45). Diante desta discussão de K Mortatti (2004) considera mais adequado distinguir o letramento escolar e não-escolar, considerando, entretanto que o “[...] letramento escolar [...] r de alfabetização, e letramento não-escolar, [...] é também social, pois o con parte do contexto social” (MORTATTI, 2004, p.113). Mortatti (2004) c discussão, revelando que no cenário escolar os eventos e práticas de leitu tornam objetos eminentemente de ensino e aprendizagem pautados em un sistemática e metódica, obedecendo a critérios pedagógicos, objetivando pr aprendizagem dos estudantes. Soares (2003a) salienta que enquanto o letr e social tem se caracterizado como importante alvo de investigações e estud países, no Brasil, isso não está acontecendo. No entanto, apoiada em dado Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf-2001), a referida autora faz algumas e análises acerca da influência do letramento escolar sobre as práticas de leti Inicialmente revela que os dados negam a existência de uma pedagogização social, pois o tipo de material encontrado nos lares pesquisados não se i explorados no cenário da sala de aula para potencializar a apropriação d escrita, além disso, os textos sinalizados como preferidos pelos entrevistad tempo ou se distrair não são os mesmos privilegiados pela escola. Soares (2 reflexão, revela que os dados comprovam uma relação estreita entre o l processo de escolarização, assim como a influência do letramento escolar uma vez que quanto maior o grau de instrução/escolarização, maior a import aos livros e à preferência por revistas e jornais. Pela existência de diversos

“conceitos de letramento”, Mollica e Leal (2007 e 2009), Barton e Ha Cavalcante Jr (2001, 2009) e Soares (2002, 2004) consideram pertinente termo letramentos para traduzir melhor todas as suas discussões. Além definições já discutidas “[...] o letramento ainda significa os múltiplos saberes sócio-político-cultural que os cidadãos podem exhibir e colocar no seio das para fins diversos, mesmo que não sejam alfabetizados” (MOLLICA e LEAL, Soares (2002, p. 155) sugere que se “[...] pluralize a palavra *letramento* e que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes *letramentos*.” [grifo da necessidade da compreensão da existência de vários letramentos defendido autores é, segundo Soares,

[...] para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltipla interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação auditiva, espacial (SOARES, 2002, p. 156). A autora deixa claro que as tecnologias da escrita promovem reflexos diversos nos seus usuários. Os diferentes letramentos de escrita geram, conseqüentemente, “diferentes letramentos” bem que “[...] letramento é um fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no espaço (SOARES, 2002, p. 156). É consenso entre diversos autores que a escola é a principal agência de letramento e, como tal, deve promover ações que se articulam com as práticas sociais de leitura e escrita nas suas diversas dimensões e contextos para proporcionar aos sujeitos a uma autonomia e participação social, porém, pesquisas têm revelado que as práticas de letramento, na escola, mostram-se bastante distantes das que ocorrem nos espaços sociais. Nessa discussão Soares (2004, p. 86) revela que na concepção atual do fenômeno complexo e multifacetado do letramento é reduzido àquelas práticas de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testes avaliam e medem”. Essa concepção, Moraes e Albuquerque (2006, p. 65) contribuem elucidando:

A concepção de letramento considerada na escola – o “letramento escolar” – não adequaria, conforme certas expectativas, ao desenvolvimento socioeconômico das nossas sociedades, em que os indivíduos convivem em contextos onde a tecnologia da escrita está presente de forma complexa. Leal (2004), ao discutir sobre as implicações da alfabetização escolar para a construção do sujeito letrado, aborda algumas direções que devem ser assumidas para tentar atender a uma sociedade em constante movimento. A autora destaca que o olhar pedagógico deve estar sustentado no “[...] al

sujeito, um ser de existência em processo, em especial, sujeito da linguagem o conceito de letramento como uma prática social igualmente constituída [...]” (LEAL, 2004, p. 51). Assim como preconiza Costa (2000), Leal (2004) conceito de letramento como práticas discursivas no uso responsável e crítico da linguagem tanto no que se refere à leitura quanto à escrita e à oralidade. Corrente de pensamento de desigualdade, o letramento social acontece em situações de desigualdade, segundo Leal (2004, p.53):

Se letrar, do ponto de vista social, é perceber o que o acontece na sociedade e se apropriar das práticas de escrita, sabemos que a análise desse letramento em determinados espaços nos revelará resultados diferentes, porque, para aprender individualmente, os recursos ao letramento são profundos e desiguais.

Assim, a autora compreende que as limitações em práticas e eventos de letramento estão diretamente ligadas às carências econômicas e culturais, e a escola, não consegue suprir tais limitações nas suas práticas que “[...] assumindo como escudo, se exime de realizar o que, é preciso: [...] ensinar a ler, a escrever; [...] suprir as necessidades culturais que os outros espaços não conseguem provocar” (LEAL, 2004, p.53). É diante desse contexto de exclusão e omissão que se reafirma a necessidade de o letramento escolar buscar uma maior aproximação com o letramento social, uma vez que o processo de aquisição da leitura e da escrita é estático e mecânico, mas dinâmico, estabelecendo-se nas relações. Portanto, é necessário aprender a tecnologia da escrita, mas também aprender a validar a escrita no âmbito da existência real, pois o letramento “[...] é uma prática manifesta nas mais diferentes atividades de vida das pessoas, permeado por experiências reais” (LEAL, 2004, p.53 [grifo da autora]). Diante de toda essa discussão, Leal (2004, p.72) reafirma que não se pode “[...] reduzir letramento a um conceito escopo, não se pode também separar radicalmente o letramento escolar do letramento social, a autora ambos fazem parte de um mesmo contexto social, uma vez que as experiências de leitura e escrita vivenciadas na sala de aula de certa forma contribuem para a maior autonomia na participação de experiências de letramento social.

4. DADOS: UM RECORTE DA REALIDADE NAS VOZES DAS CRIANÇAS O que é bastante interessante, quando observamos os depoimentos dos estudantes sobre concepções de alfabetização, letramento, leitura e escrita, fruto do trabalho realizado pelos professores a partir das interações estabelecidas. **Quadro 1:** Co

estudantes sobre alfabetização, letramento, leitura e escrita

QUESTÕES	RESPOSTAS						
	Resposta	%	Resposta	%	Resposta	%	Resposta
Concepção sobre alfabetização	É o alfabeto	32%	Aprender ler	6%	Não soube	55%	Outra resposta
Concepção sobre letramento	De letra	6%	Ler direito	6%	Não soube	84%	Outra resposta
Concepção sobre leitura	As letras	10%	Saber ler	32%	Não soube	48%	Outra resposta
Concepção sobre escrita	Escrever	16%	Fazer os textos	13%	Não soube	61%	Outra resposta

Fonte: dados da pesquisa de campo. O quadro 1 revela que a grande maioria dos estudantes entrevistados não sabe o que é alfabetização e 32% afirmaram que alfabetizar é aprender o alfabeto, numa concepção apática, que tão bem criticou Freire (1980, 1988, 1988a, 2000 e 2001) e que é claramente evidenciada pelas respostas destacadas pelas crianças: "Ah! Eu sei [...] é o ABC" (Ias); "As consoantes e as vogais do alfabeto, vogais [...] essas coisas de leitura" (Wal); "É o ABC" (Ala) e "É estudar, escrever, obedecer e ficar quieto" (Car). Com relação à concepção sobre letramento, não podia ser diferente, a grande maioria das respostas (84%), quer seja pela contemporaneidade do termo, quer seja pela visão muito limitada de alfabetização, fruto do trabalho realizado nas escolas (de limitação de práticas leitoras e escritoras e de não ensinar aos estudantes a usar com competência tais habilidades) e que permeia o imaginário dos sujeitos entrevistados em suas concepções de leitura e escrita, decorrente dos depoimentos elencados, seguem a mesma lógica: 41% não sabem o que é; dos que sabiam responder a pergunta (32%), informavam que era saber ler, e para eles ler significava soletrar e decodificar, conforme demonstrou os depoimentos: "Ler, escrever e soletrar" (Wal) e "É quando a tia faz pra nós ler" (Sil). 61% dos entrevistados declararam não saber a escrita; 16% informaram que era escrever: "As frases" (Ran) e "Acho que é fazer as letras bonitas, como a tia manda" (Nat). À vista das respostas dos alunos, percebe-se que o aprendizado que têm os alunos acerca das categorias analisadas é da alfabetização como um código neutro, descontextualizado, baseado no método sintético (Gis, Jan, Wal), datado da idade antiga e que vem resistindo ao tempo: a alfabetização como decifração de códigos linguísticos. Nas concepções dos alunos, evidencia-se que os depoimentos de professores e gestores não têm se revestido na prática. E mais, passados muitos anos da Psicogênese da Escrita, os sujeitos ainda não conseguiram incorporar na prática: o aprender a ler e escrever, lendo, compreendendo e refletindo. Ferreiro no seu livro *Reflexões sobre alfabetização* coloca a escrita como objeto cultural e

[...] cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência nas concentrações urbanas. O escrito aparece, para as crianças, com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Existem amostras de inscrições nos mais variados contextos (letrados, embalagens,

periódicos, etc.) (FERREIRO, 2006, p.43). As interações dos estudantes com a escrita são também observadas com a intenção de uma análise comparativa com as respostas apresentadas pelos demais segmentos pesquisados, tanto escolar quanto familiar. O quadro a seguir mostra aspectos reveladores das concepções dos estudantes sobre as interações com a leitura e a escrita na escola.

QUESTÕES	RESPOSTAS						
	Resposta	%	Resposta	%	Resposta	%	Resposta
Importância da leitura	Para aprender a ler	45%	Porque a gente precisa	19%	Não soube ou não opinou	26%	Outras respostas
Importância da escrita	Para aprender escrever direito/bonito	32%	Pra fazer o dever/tarefa	26%	Não soube ou não opinou	35%	Outras respostas
Momentos que mais utiliza a leitura	Na escola	52%	Em casa	10%	Não soube ou não opinou	35%	Outras respostas
Momentos que mais utiliza a escrita	Na escola	45%	Em casa	10%	Não soube ou não opinou	32%	Outras respostas

Fonte: Dados obtidos na pesquisa A leitura, para os estudantes revela-se como importante por diversos aspectos, principalmente, por aspectos de ordem escolar, pois 45% das crianças responderam que a leitura tem grande importância para suas vidas. Apenas 19% das crianças revelaram os diversos usos sociais da leitura, ao responderem “porque a gente precisa”, dando a ideia de componentes de ordem prática. 26% não souberam responder ou não opinaram e 10% apresentaram outras respostas, dentre elas: “pra ler” (Wal), “pra ficar sabido” (Abi), “pra acertar a lição” (Nat). Estas narrativas mostram mais valorização da leitura na sua dimensão escolar, numa concepção individual. Os dados mostram que 45% dos estudantes é de fundamental importância, mas para as ações de ordem escolar e não considerando as interações dos estudantes com a linguagem escrita, as suas falas revelam pouco valor social da escrita. Quanto à importância da escrita para as crianças pesquisadas 35% não souberam responder ou não opinaram, 32% responderam que é “pra aprender escrever direito/bonito”, 26% responderam que é “pra fazer o dever/tarefa” e 7% apresentaram outras respostas. Estes dados evidenciam uma valorização da escrita das crianças apenas no âmbito escolar, sem levar em conta as diversas interações estabelecidas pelas crianças em inúmeras esferas sociais. Essa compreensão dos estudantes representa um discurso recorrente que vê a escrita não como uma construção social, desconsiderando o que Tfouni (2005, p. 10) considera como “cultura por excelência” e Ferreiro (2006), como objeto cultural que cumpre diversas funções. As concepções dos estudantes, evidencia-se que as intenções de leitura e escrita não tem se revestido de modo que seja consolidado o que Freire (1980;1988;1988a) tanto buscou para a educação e Freire (1980) tanto defendeu nas suas discussões, ou seja, um ensino da língua recheado de cultura e permeado

intencionais e reais. É importante que a contribuição de Ferreiro (1987) seja incorporada nos cenários de aula para que haja de fato a ruptura de algumas práticas pedagógicas cartesianas e distante sociocultural dos sujeitos. É urgente que as instituições compreendam:

A escrita é importante na escola, porque é importante fora da escola. Na escola, ao apropriar-se deste objeto social, a criança converteu em um objeto ocultando seu uso social. Restituir à escrita seu caráter de objeto social é um grande desafio, porque, por si só, cria uma ruptura com as práticas e as competências tradicionais (FERREIRO, 1987, p. 11). Ao serem questionadas sobre os momentos em que utilizam a leitura, a grande maioria das crianças, 52% responderam que utilizam a leitura na escola, e, apenas 10%, revelaram que utilizam mais a leitura em casa, 35% ou não opinaram e 3% apresentaram outras respostas. Mais uma vez os estudantes revelaram uma concepção escolarizada da leitura, sem levar em conta as diversas interações estabelecidas no seu cotidiano social. De forma semelhante em relação à utilização da escrita, também revelaram uma grande valorização da escrita na escola, ou seja, 45% das crianças responderam que utilizam a escrita na escola, e apenas 10%, em casa, e, destes, 4% se referiram aos momentos que utilizam a escrita em casa. “Eu escrevo mais em casa na hora de fazer o dever que na escola” (Ias), “Eu escrevo mais na minha casa [...] porque depois do dever eu tenho um monte de tarefa de escrever no caderno e eu faço tudo [...]” (Thi). **CONCLUSÃO** De acordo aos dados analisados, a pesquisa informou que as concepções das crianças são influenciadas pelas experiências vividas. Verificou-se que o trabalho organizado para alfabetizar letrando, acontece de forma bastante tímida o que foi corroborado pelos depoimentos dos alunos, havendo uma predominância do uso descontextualizado da leitura e da escrita. As interações de leitura e escrita, promovidas pela escola, não foram fortalecidas, pois não tem chegado de forma efetiva no espaço da sala de aula. As respostas das crianças foram reveladas a presença da leitura e da escrita na escola, mas escolarizadas, sem, contudo evidenciar o seu caráter social e cultural, refletindo uma concepção alfabetizadora. Podemos dizer, a partir dos dados constantes, que a escola não dá direito de a criança compreender como a língua funciona e de igual modo não valoriza os aspectos socialmente relevantes da leitura e da escrita e, com isso, a organização do trabalho não reflete a função social da escrita. Do quadro apresentado, a lição que fica é a urgência em reconhecer a função social da leitura e escrita no contexto da sala de aula para que possibilite a qualificação do processo de alfabetização e letramento de forma interdependente.

REFERÊNCIAS BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1978.

D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one commu**
 Routledge, 2000. CAVALCANTE JR., F. S. **Letramentos: para um m**
 Campinas: Alínea, 2009. _____. **Por uma escola do sujeito: o mét**
 de letramentos múltiplos. Fortaleza: Democrático Rocha, 2001. COOK-GU
 Cook. **A construção Social da Alfabetização**. Tradução. Ronaldo Cataldc
 Porto Alegre: Artmed, 2008. FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolariza
Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 12, p. 22-47, 1999. FER
 Alternativas para compreensão do analfabetismo na região. In: **Seminá**
sobre alternativas de alfabetização para a America Latina e Cai
 Ministério da Educação, 1987. _____. **Cultura escrita e educação**.
 Artmed, 2001. _____. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24. e
 Cortez, 2006. FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília
 2005. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. São Paulo: Paz e
 _____. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. São Paulo: Paz e
 _____. **Educação como prática de liberdade**. 10. ed., Rio de
 Terra, 1980. _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessá**
 educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000. _____. **Política e Educaç**
 Paulo: Cortez, 2001. KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva p**
 São Paulo: Ática, 1986. KLEIMAN, Angela B. **Leitura: ensino e pesquisa**. Carr
 1989. _____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização
 KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os significados do letramento: uma persp**
 prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15 – 61.
 F. V. Sujeitos letrados, sujeitos total: implicações para o letramento escolar.
 C.; RIBEIRO, A. E. A. (Org.). **Letramento: significados e tendências**. Rio de
 2004. LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento**
infantil: contribuições teóricas e concepções de professores, 2008. (Tese de
 Educação) – Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paul
 MOLICA, M. Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Para
 2009. _____. Letramentos na escola e na vida. In: SILVEIRA, M
Educação popular e leituras do mundo: distintos registros de experim
 classes populares. Rio de Janeiro: UFRJ/PR-5, Pró-reitoria de Extensão, 2
 MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Alfabetização e letramen
 Como se relacionam?
 Como “alfabetizar letrando”?
 . In: ALBUQUERQUE. Eliana B. C.; LEAL, Telma Ferraz (Org). **Alfabetizaçã**
Adultos em uma perspectiva de letramento. 3. ed. Belo Horizonte: Autê

59-76. MORTATTI, Maria do R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: SOARES, C. C. **Reinventando a escola** – os ciclos de formação na escola. São Paulo: Annablume, 2002. _____. **Alfabetização e Letramento**. Contexto, 2003. _____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: 2003^a. _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Baur de Goiás: Autêntica, 2004. TFOUNI, Leda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: C

*[1] Doutora e Mestre em Educação e Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: mariaeuracia@ufrj.edu.br

Recebido em: 08/08/2016

Aprovado em: 09/08/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: