

Letramento e Compreensão de Textos: análise de desempenho de estudantes do 1º ano do ensino fundamental

Literacy and Text Comprehension: analysis of first grade student's performance

Denise Dias Almeida ^a, Maria Tarciana de Almeida Barros ^b

^a Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. ^b Psicologia, Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, Pernambuco, Brasil.

Resumo

Considerando a compreensão de textos como indicador de letramento, o presente trabalho analisou o desempenho de 30 estudantes do 1º ano do ensino fundamental em uma tarefa com dez gêneros textuais escolhidos por serem considerados próximos ao cotidiano das crianças, evidenciando o letramento social. Para sua realização, os textos foram gravados em áudio, pois algumas crianças nesta faixa etária não eram alfabetizadas. Após ouvir cada gênero textual, foram realizadas uma pergunta inferencial causal e outra de estado. As respostas foram categorizadas como não responde, responde de forma incoerente e responde de forma coerente. Observou-se que a maioria dos estudantes responderam as perguntas mesmo que não tenham compreendido o texto, exemplo disto é a alta frequência na categoria II - responde de forma incoerente (N=357). Os resultados indicam que alguns gêneros textuais não eram tão próximos do cotidiano das crianças, como a notícia. É possível que isso tenha ocorrido porque os estudantes não fazem uso desse gênero em suas práticas sociais. Este trabalho contribui ao considerar a compreensão de textos como indicador do letramento e por utilizar gêneros próximos ao cotidiano das crianças. Além do que, o estudo pode ser realizado com participantes não alfabetizados, como ocorreu nesta pesquisa.

Palavras-chave: letramento; compreensão de texto; inferência.

Abstract

Considering the comprehension of texts as an indicator of literacy, this study analysed the performance of 30 students from 1st grade of primary education in a task with ten textual genres chosen by considering their proximity to the daily lives of the children, highlighting the social literacy. To accomplish this, the texts were recorded in audio since some children in this age group were illiterate. After listening to each textual genre, a causal inference question and another of state were made. Responses were categorized as not responding, responds incoherently and responds coherently. It was observed that most of the students answered the questions even when they could not understand the text, an evidence of this, is the high frequency of category II (N= 357). The results indicate that some textual genres were not so proximate to the daily lives of the children, as the news. It is possible that this has taken place because students do not make use of this kind of text in their social practices. This work can bring contributions once it considers the comprehension of texts as an indicator of literacy and also for using genres near to the daily lives of the children. In addition, the study can be conducted with illiterate participants, as occurred in this study.

Keyword: literacy; text comprehension; inference.

D.D. Almeida - Endereço para correspondência: Rua Dona Maria Lacerda, 140, apto. 402, bloco A, Várzea, Recife, PE. CEP 50.741-010. e-mail: denise_diasalmeida@hotmail.com .

M.T. de A. Barros - Endereço para correspondência: Universidade Federal do Vale do São Francisco. Av. José de Sá Maniçoba, s/n Centro 56.304-250 - Petrolina, PE. e-mail: tarcianaalmeida2@gmail.com

1 Introdução

Enfocando a dimensão individual do letramento, a leitura e a escrita são vistas como tecnologias e como conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas. A leitura se refere à compreensão de textos, as habilidades de decodificação das palavras e símbolos escritos. Já na escrita é necessária a habilidade de registrar unidades de som e a transmissão de significados ao leitor (Soares, 2009).

Nesse sentido, dentro das habilidades necessárias para o Letramento pode-se mencionar a compreensão de textos. Para compreender um texto é fundamental solucionar um problema através da tradução de palavras em informação,

1.1 Letramento: dimensões e considerações

O termo letramento foi mencionado na literatura brasileira em 1986 no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” de Mary Kato. Contudo, é feita apenas referência, pois ainda não constava no livro uma definição do conceito (Soares, 2009). O termo, como nos lembra Kleiman (2005), foi utilizado para diferenciar os estudos acerca do impacto social da escrita. A palavra letramento é a tradução do termo inglês *literacy* que é a “condição de ser letrado” (Soares, 2009, p.35). Soares (2009) ainda associa a condição de letrado com as práticas sociais e com diferentes portadores de leitura e escrita.

Em relação aos vários conceitos de letramento, Soares (2002) ressalta que este pode ser considerado como “estado ou condição de quem exerce as práticas de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação” (Soares, 2002, p.145).

Diante disso, é importante distinguir eventos e práticas de letramento. Os eventos de letramento são as situações em que a escrita é essencial para dar sentido a esta situação, relacionados à interação entre os membros e aos processos e estratégias interpretativas (Kleiman, 2005). Já as práticas de letramento são os aspectos não só da cultura, mas das estruturas de poder social (Street apud Kleiman, 2005). Em relação a essas situações, Mendonça (2007) pontua que a aquisição

o que requer habilidades linguísticas e cognitivas (Brandão & Spinillo, 1998). Os fatores linguísticos referem-se à habilidade de decodificação, à semântica, a aspectos sintáticos e léxicos. Os fatores cognitivos relacionam-se ao monitoramento e estabelecimento de inferências e à memória de trabalho (Spinillo & Mahon, 2007). Devido às habilidades envolvidas na compreensão, acredita-se que esta seja indicador do letramento, visto que a compreensão é mais do que decodificação de letras e sons, requer o entendimento e o uso de práticas sociais oriundas de várias agências de letramento.

da escrita está vinculada as práticas sociais, propósitos comunicativos, interlocutores e interação.

Também se faz necessário distinguir as duas dimensões do letramento. A dimensão individual do letramento vê a leitura como tecnologia, visto que são habilidades cognitivas que abrangem a decodificação, a compreensão do texto escrito, a habilidade de inferência, de aplicar a habilidade de leitura em variadas matérias, entre outras. E a escrita como tecnologia estaria relacionada ao registro das unidades de som para transmissão de significados, adequando-se ao leitor como processo de expressão de ideias e organização do pensamento em língua escrita (Soares, 2009).

Já a dimensão social dá prioridade ao letramento como uma prática social, não como atributo exclusivo do sujeito. Assim, seria o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em um contexto e suas relações com as práticas sociais.

Na tentativa de proporcionar aos alunos o conhecimento de várias práticas sociais, a escola, enquanto importante agência de letramento pode utilizar-se de diferentes gêneros textuais que estejam relacionados ao cotidiano e às experiências sociais vivenciadas pelos alunos (Marcuschi, 2003). Durante o processo de planejamento das aulas poderão surgir as questões: quais as práticas sociais vivenciadas pelos meus alunos? Como facilitar a aprendizagem dos estudantes a partir do letramento social?

A partir dessas reflexões, os professores poderão proporcionar aos alunos a aprendizagem do código escrito e da leitura ao considerar gêneros textuais diferenciados. Assim, pode-se considerar o letramento em sua dimensão social,

1.2 Compreensão de Textos e Letramento: articulações possíveis

Para que seja possível compreender um texto estão envolvidos vários fatores conforme mencionados anteriormente como a idade, o gênero textual e as condições para a execução dessa tarefa. Além da decodificação e da transformação de grafema em fonema, há elementos no texto que estão de forma implícita, o que necessita de representação mental e coerente a partir de inferências (Brandão & Spinillo, 1998).

Como a compreensão de textos é um processo inferencial, pois nem todas as informações estão explícitas no texto, a inferência se torna importante para a formação de sentidos e representação mental organizada do texto (Spinillo & Mahon, 2007). Assim, inferir é um processo de construção e integração das informações contidas no texto e possibilita associar informações que não estão explícitas (Santa-Clara & Spinillo, 2006).

As perguntas inferenciais abordam as relações entre as informações contidas no texto e a experiência de vida do sujeito. Compreender textos faz parte do monitoramento individual, das inferências e da leitura geral do texto a partir dos conhecimentos prévios e da vivência do sujeito (Andrade & Dias, 2006). Também está relacionada aos conhecimentos do mundo do leitor, contudo, a inferência deve se relacionar ao conteúdo do texto para que seja coerente (Spinillo & Mahon, 2007).

Ainda sobre a inferência na leitura, Santa-Clara e Spinillo explicitam a interação do leitor com o texto “no que concerne ao inferir na atividade de compreensão de textos, muitos dos sentidos do texto são atribuídos na interação do leitor com o texto (e conseqüentemente com o autor do texto)” (2006, p. 90). Ao interpretar um texto, o leitor estabelece relações entre os elementos textuais, envolvendo uma retextualização e a transformação dos elementos contidos no texto. Assim, através da pergunta o estudante terá que retextualizar, isto é, elaborar a partir da inter-

pretação de texto e transformar esse texto para responder a pergunta (Kleiman, 2004).

pois se preocupam com o uso das habilidades de leitura e escrita relacionando com o contexto social, além das habilidades de leitura e escrita, os estudantes devem saber utilizá-las na vida social (Soares, 2009).

pretação de texto e transformar esse texto para responder a pergunta (Kleiman, 2004).

Barros e Spinillo (2011) ressaltam que mesmo indivíduos não alfabetizados tem acesso ao uso social da leitura e da escrita. As autoras investigaram 96 crianças na faixa etária entre 7 e 8 anos de idade sobre conhecimento de texto e seus portadores. As crianças tinham diferentes níveis de escolaridade e eram solicitadas a identificar e discriminar portadores de textos em duas tarefas. A hipótese era que a educação infantil desempenhava papel importante no letramento, e que provavelmente apresentariam um conhecimento sobre textos mais elaborado. A partir dos resultados observou-se que os estudantes possuíam conhecimento limitado sobre textos e seus portadores, além de que os anos de escolaridade não haviam proporcionado o desenvolvimento nem a familiaridade deste conhecimento.

A utilização de diferentes gêneros textuais é apropriada, posto que a partir da compreensão de textos os estudantes poderão traduzir as palavras em informação, realizar inferências em relação ao conteúdo que não está explícito. Também poderão com a ajuda da memória de trabalho ter acesso aos conhecimentos prévios que ajudam na compreensão. Diante destas considerações, podemos entender que a compreensão de textos é um indicador do letramento.

Esta pesquisa teve como foco o desempenho de crianças na compreensão de textos de diferentes gêneros supostamente conhecidos pelas crianças e disponibilizados em áudio, eliminando assim a necessidade de alfabetização dos participantes. Faz-se importante destacar que o objetivo pretendido foi avaliar o nível de Letramento de estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental com base na compreensão de textos. Para isso foi elaborado um instrumento de avaliação do letramento com base na compreensão de textos que utilizou gêneros textuais próximos ao cotidiano

das crianças, enfatizando o Letramento Social. Desta forma, pretende-se discutir as relações entre Letramento e Escolarização no contexto investigado. Faz-se importante ressaltar que as articu-

lações entre Letramento e Compreensão de textos ainda é pouco considerada pela área, e que este estudo possibilitará informações para futuras investigações.

2 Materiais e Método

2.1 Participantes

Trinta estudantes de idade entre 6 e 7 anos que cursavam o 1º ano do ensino fundamental de três escolas públicas da cidade de Petrolina (PE). A seleção dos estudantes ocorreu através de sorteio dos mesmos, não ocorrendo diferenciação quanto ao sexo da criança. Acrescenta-se que este estudo foi submetido e aprovado pelo Co-

mitê de Ética da Universidade Federal do Vale do São Francisco (CAAE - 3396.0.000.441-10) e que a participação da criança estava condicionada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelo pai ou responsável. É importante esclarecer que não foram incluídos alunos repetentes ou acima de 8 anos de idade.

2.2 Material e Procedimentos

Cada criança foi entrevistada individualmente em uma única sessão que contemplou dez gêneros textuais: carta, convite de aniversário, cordel, história infantil, música, notícia, receita culinária, texto religioso, propaganda eleitoral, propaganda comercial. Foi utilizado um aparelho de reprodução de áudio para apresentação dos gêneros textuais, *pen drive* com gravador de voz e folha para registrar observações que auxiliassem na transcrição.

Não se utilizou a leitura dos gêneros textu-

ais, mas sim a gravação em áudio com o intuito de evitar interferências de variação de entonação, ritmo e velocidade de leitura. A sessão foi gravada e transcrita posteriormente. Após ouvir o gênero textual, a criança respondeu as duas perguntas para cada gênero ouvido que podem também ser visualizadas nas tabelas 2 e 3. Eram duas perguntas inferenciais: causal, que se relacionam a causa e efeito das ações e dos eventos; e de estado, informações acerca do personagem, tempo e local (Spinillo & Mahon, 2007).

2.3 Sistema de Análise

As respostas foram classificadas em três categorias com base em estudo anterior de Spinillo e Mahon (2007). Nesse estudo, a história infantil lida é dividida em blocos, e após cada bloco são feitas perguntas inferenciais. Na Categoria I a criança não responde as perguntas realizadas pelo entrevistador. Na Categoria II a resposta dada é incoerente ou improvável em relação às informações dos textos lidos. E na Categoria III a criança responde de forma coerente ou provável ao infe-

rir e considerar as informações não contidas, mas que podem ser associadas aos textos lidos.

Qui-quadrado foi utilizado como um teste de aderência para avaliar o quanto as frequências observadas em cada categoria de resposta se distanciava das frequências observadas. Foram verificadas as significâncias entre as diferenças de frequência das respostas classificadas nas três categorias nas perguntas de estado, nas perguntas causais e no geral.

3. Resultados

3.1 Desempenho geral

O total de respostas das crianças às perguntas na categoria I foi de 58 respostas, o que cor-

responde a 9,67% do total. Na categoria II foram 357 respostas, isto é 59,5%, o que significa que as

crianças responderam, mas não foram coerentes, por isso não puderam ser consideradas na categoria III que teve 185 respostas, ou seja, 30,83% do total, como se observa na Tabela 1. De acordo

com a análise estatística das três categorias no total de respostas as diferenças foram significativas ($\chi^2=225,19$; g.l.=2; $p<0,001$).

Tabela 1: Número e Porcentagem de Respostas em Cada Categoria (N = 600)

Categoria I	Categoria II	Categoria III
58 (9,67%)	357 (59,5%)	185 (30,83%)

Faz-se necessário tecer comentários acerca das perguntas e também das respostas dadas pelos estudantes. Desta forma, os comentários a seguir referem-se a exemplos de respostas nas três categorias (I, II e III).

Os exemplos abaixo foram classificados na categoria I:

Estudante 8

P2: Por que Bolinha subiu na árvore?

Não responde.

Comentário: A criança deveria inferir, a partir da história e/ou de seus conhecimentos prévios, que o gato Bolinha subiu na árvore porque estava fugindo do cachorro, isto é, corria perigo.

Estudante 25

P15: Qual o nome da loja?

R: Não sei não.

Comentário: O nome do supermercado foi dito na propaganda comercial, inclusive no slogan divulgado pelos meios de comunicação e mencionado no gênero textual. Algumas crianças mencionaram o nome de outros estabelecimentos.

Como mencionado anteriormente, a categoria II foi a mais frequente. Abaixo estão exemplos e comentários de respostas classificadas nesta categoria:

Estudante 1

P4: Por que começou a vacinação?

R: Porque o postinho voltou.

Comentário: A criança pode ter respondido desta forma por ter tido acesso a informações relacionadas ao posto de saúde do seu bairro. Esta inferência é corroborada pela palavra voltou (a funcionar) e pelo conhecimento de que por algum motivo o posto não funcionou. Contudo, não respondeu

qual o motivo para ter começado a vacinação.

Estudante 3

P9: Quem é o Senhor?

R: O senhor? Um homem alto.

Comentário: A resposta não corresponde ao texto e demonstra que a criança não compreendeu que ouviu um texto religioso. Assim, responde como se estivesse falando de um homem.

Estudante 13

P10: O que o Senhor faz?

R: Cuida do Brasil.

Comentário: A resposta demonstra que o texto não foi compreendido pela criança como um texto religioso.

Estudante 15

P16: O que acontece se você perder o fim de semana imbatível?

R: Eu fico em casa.

Comentário: A criança não compreendeu que se não for ao supermercado no final de semana não haverá mais o item em promoção.

Os exemplos que se seguem abaixo são da categoria III e correspondem às respostas consideradas coerentes. Pode-se concluir que as crianças compreenderam o texto lido.

Estudante 26

P13: Era noite de que?

R: De São João.

Comentário: A maioria das crianças conseguiu responder de forma coerente. A resposta estava explícita no gênero textual, além de elementos que pudessem corroborar como "Havia balões no ar, xote, baião no salão". Além de ser uma festa típica do nordeste brasileiro.

3.2 Desempenho nas Perguntas de Estado

A Tabela 2 mostra a frequência de respostas às perguntas de Estado nas três categorias ($\chi^2=85,520$; g.l=2; $p<0,001$).

Tabela 2 - Número de Respostas em Cada Categoria nas Perguntas de Estado (N = 300)

Perguntas de Estado	Categoria I	Categoria II	Categoria III
1: Você acha que Pedrinho gosta de Bolinha?	1	2	27
3: A vacina é contra o que?	4	22	1
5: Onde se colocam os ingredientes depois de bater?	2	26	2
7: O que tem no rio São Francisco?	1	17	12
9: Quem é o Senhor?	1	5	24
11: Quem é a candidata?	7	18	5
13: Era noite de que?	0	7	23
15: Qual o nome da loja?	9	13	8
17: Quem recebeu a carta?	1	25	4
19: Quem está completando ano?	0	15	15
Total	26 (8,67%)	150 (50%)	124(41,33%)

Na categoria I apenas 26 crianças não responderam às perguntas (8,67%), como pode ser visualizado na Tabela 2. As perguntas de Estado que tiveram respostas mais frequentes na categoria I foram a 11 (Quem é a candidata?) e 15 (Qual o nome da loja?). Pode-se inferir que isso ocorreu porque os estudantes não compreenderam o texto e que talvez as propagandas comerciais e eleitorais não sejam conhecidas pelos mesmos. As perguntas 13 (Era noite de que?) e 19 (Quem está completando ano?) não tiveram nenhuma resposta classificada na categoria I, o que pode indicar conhecimento prévio sobre o gênero e/ou conteúdo.

A categoria II teve 150 respostas (50%), ou seja, a frequência de respostas foi maior do

que as outras categorias. Pode-se observar que as perguntas 5 (Onde se colocam os ingredientes depois de bater?) e 17 (Quem recebeu a carta?) foram mais frequentes na categoria II. Pode-se inferir que as crianças tentaram responder, porém, as respostas demonstram que as mesmas não compreenderam o texto.

Em relação à categoria III, esta contabilizou 124 respostas (41,33%). Nota-se que as perguntas 1 (Você acha que Pedrinho gosta de Bolinha?) e a 9 (Quem é o Senhor?) tiveram mais respostas classificadas na categoria III, respectivamente, 27 e 24 respostas. Como ocorreu com as perguntas 13 e 19 mencionadas acima, as respostas coerentes podem indicar conhecimento prévio sobre o gênero e/ou conteúdo.

3.3 Desempenho nas Perguntas Causais

Quanto às perguntas causais, pode-se observar na Tabela 3 que a categoria I teve apenas

32 respostas, o que significa 10,67% do total das perguntas causais ($\chi^2=175,940$; g.l=2; $p<0,001$).

Tabela 3 - Número de Respostas em Cada Categoria nas Perguntas Causais (N = 300)

Perguntas Causais	Categoria I	Categoria II	Categoria III
2: Porque Bolinha subiu na árvore?	3	15	12
4: Por que começou a vacinação?	3	27	0
6: O que acontece se o bolo passar mais de 40 min no forno?	3	7	20

8: O rio São Francisco separa que cidades?	4	25	1
10: O que o Senhor faz?	3	27	1
12: Para que cargo ela se candidatou?	4	25	1
14: Porque eles olham para o céu?	1	21	8
16: O que acontece se você perder o fim de semana imbatível?	10	20	0
18: Porque Maria Alice está com saudade de Angélica?	1	21	8
20: Porque Fernanda está convidando Mateus?	0	19	11
Total	32(10,67%)	207(69%)	61(20,33%)

A pergunta 16 (O que acontece se você perder o fim de semana imbatível?) teve 10 respostas na categoria I. Já a pergunta 20 (Por que Fernanda está convidando Mateus?) não teve nenhuma resposta nesta categoria. Podemos observar que a resposta à pergunta 16 requer a elaboração de inferências a partir do que foi dito no texto e do conhecimento de mundo do leitor. Os estudantes não responderam de forma coerente, fato explicitado pela alta frequência na categoria II. Na pergunta 20 as respostas das crianças foram classificadas nas categorias II e III, em que 11 crianças responderam de forma coerente.

Novamente a categoria II teve mais respostas classificadas, desta vez foram 207 respostas (69%). Exemplifica-se a grande quantidade de frequência nesta categoria com as perguntas 4 (Por que começou a vacinação?) que teve 27 respostas

e a 10 (O que o Senhor faz?) que também teve 27 respostas nesta categoria. Contudo, nota-se que a pergunta 6 (O que acontece se o bolo passar mais de 40 minutos no forno?) teve apenas 7 respostas classificadas como categoria II, isto é, 7 respostas foram incoerentes ou improváveis.

Na Tabela 3 ainda pode-se notar que a categoria III teve 61 respostas, o que corresponde a 20,33% de respostas das perguntas causais. A pergunta 16 (O que acontece se você perder o fim de semana imbatível?) não teve nenhuma resposta na categoria III, assim como as perguntas 4 (Por que começou a vacinação?) e 10 (O que o Senhor faz?). Pôde-se observar que as perguntas causais tiveram menos respostas classificadas na categoria III (apenas 61 respostas) em relação às perguntas de estado.

4 Discussão

Os resultados indicam que os estudantes tendem a responder, mesmo que a inferência não tenha sido correta, isto é, mesmo que não tenham compreendido o texto, pois o percentual de respostas na categoria II foi de 59,5% e na categoria III 30,83%. Corrobora-se a essa conclusão o fato do baixo número de respostas classificadas na categoria I – 58 respostas, ou seja, 9,67% do total. Lembrando que o total de respostas nas vinte perguntas é de seiscentas respostas.

As diferenças em relação ao tipo de pergunta, de estado e causal, mostram que as perguntas causais foram mais difíceis de serem respondidas pelas crianças. Exemplo disto são as perguntas

que não tiveram respostas classificadas na categoria III, no caso, as perguntas 4, 10 e 16, todas causais. A diferença nos totais de respostas das perguntas causais e de estado, respectivamente, 20,33% e 41,33% das respostas classificadas na categoria III.

Comparando os gêneros textuais, observa-se maior familiaridade com a história infantil e o texto religioso, pois tiveram maior número de respostas coerentes nas perguntas 1 e 9, respectivamente. Baseando-se na frequência de respostas, pode-se inferir que as crianças não têm muita familiaridade com o gênero notícia, visto que as perguntas 3 e 4 tiveram baixo índice de respostas

coerentes. Deve-se investigar se a diferença ocorreu em relação ao gênero textual ou ao conteúdo.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento da capacidade de estabelecer inferência ocorre a partir dos 7 anos, alguns estudantes ainda estão desenvolvendo esta capacidade, visto que a maioria das respostas se concentraram na categoria II.

Considerou-se a dimensão social do letramento, pois os gêneros textuais são “resultado das suas condições de produção: quem diz o que, para quem, em que situação, através de que gênero textual, com que propósito comunicativo” (Mendonça, 2007, p.42). Por esta razão buscou-se utilizar gêneros textuais próximos às práticas sociais vivenciadas pelos estudantes, pois segundo a dimensão social do letramento, não se pode dissociar o uso da leitura e escrita das formas que assumem na vida social (Soares, 2009).

A escola é uma das mais importantes agências de letramento, local em que a prática do letramento é formalmente introduzida. Contudo, a preocupação desta instituição está mais relacionada à alfabetização – processo de aquisição de códigos alfabéticos para competência individual – do que às práticas sociais de leitura e escrita. Assim, outras agências de letramento, como a família e a igreja, têm se responsabilizado por orientar as crianças para diferentes práticas de letramento (Kleiman, 2005). É importante salientar que a escola deveria alfabetizar letrando, isto é, considerando o contexto em que esses estudantes utilizam as habilidades de leitura e escrita

5 Considerações Finais

Ainda são poucas as pesquisas acerca do letramento e da compreensão textual voltado para a educação infantil. Como discutido por Barros e Spinillo (2011), a educação infantil é o primeiro segmento escolar a propiciar aos estudantes não alfabetizados o mundo da escrita. Desta forma, é papel da educação infantil também pensar e contribuir para o letramento, isto é, ter como objetivo alfabetizar letrando. Em relação aos participantes desta pesquisa, a educação infantil ainda tem maior relevância, visto que as crianças participantes eram de escolas públicas, e os resultados indicaram desfamiliarização com alguns gêneros

(Barros, 2008).

Para ser letrado não é necessário ser alfabetizado, posto que o letramento refere-se às atividades de leitura e escrita em um contexto social próprio ao sujeito (Barros, 2008) e não necessariamente ao domínio do código da escrita. A concepção de letramento implica saber usar a leitura e a escrita de forma frequente e competente, individualmente ou socialmente (Costa, 2004). É devido a essa concepção que se deve valorizar as características sociais das práticas de letramento determinadas culturalmente. Assim, o sujeito letrado é aquele que mesmo não tendo frequentado a escola ou que não tenha aprendido a ler e escrever usa e compreende estratégias da cultura letrada.

Os resultados indicam que alguns gêneros textuais não eram tão próximos do cotidiano das crianças, como a notícia. É possível que isso tenha ocorrido porque os estudantes não fazem uso desse gênero em suas práticas sociais, como, por exemplo, no contexto escolar. Contudo, deve-se observar que o conhecimento e o acesso aos gêneros textuais podem ocorrer em outros contextos como a família.

Recomenda-se ainda que a escola e outras agências de letramento devem introduzir variados gêneros textuais para que as crianças possam conhecer e fazer uso destes gêneros, posto que os gêneros textuais são integrados pelas culturas e devem ser contemplados pelo seu uso e por suas práticas sócio-discursivas (Marcuschi, 2003).

textuais como a notícia. Este trabalho contribui ao considerar a compreensão de textos como indicador do letramento e por utilizar gêneros próximos ao cotidiano das crianças. O estudo pode ser realizado com pré-escolares devido à reprodução em áudio, pois a maioria dos estudantes não eram alfabetizados, o que possibilita pesquisas com outras pessoas que ainda não fazem uso da tecnologia de leitura e escrita. Futuras pesquisas podem utilizar gêneros textuais próximos ao cotidiano dos sujeitos e produzir materiais acerca da compreensão de textos como indicador do letramento.

Referências Bibliográficas

- Andrade, M. W. C. L. de. & Dias, M. da G. B. B. (2006). Processos que levam à compreensão de textos. *Psicologia em Estudo*. Maringá, 11(1), pp. 147-154. Acesso em: 10 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br//sciELO.php?script=sciarttext&pid=S1413-73722006000100017&lng=en&nrm=isso>
- Barros, M. T. de A. (2008). *Letramento, conhecimento sobre textos e educação infantil*. Recife, 114 f. Dissertação de Mestrado. Orientação Dr^a. Alina Galvão Spinillo, Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.
- Barros, M. T. de A., & Spinillo, A. G. (2011). Contribuição da educação infantil para o letramento: um estudo a partir do conhecimento de crianças sobre textos. *Psicologia Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, 24 (3), pp. 542-550.
- Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de Textos. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 11 (2), pp. 253-272.
- Costa, S. R. (2004). Interação, Alfabetização e Letramento: uma proposta de/para alfabetizar, letrando. In: Mello, M. C; Ribeiro, A. E. A. (Org.). *Letramento: significados e tendências*. Rio de Janeiro: Wak, p.13-49.
- Kleiman, A. (2004). Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: Ribeiro, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil, Reflexões a partir do INAF 2001*. 2^a Ed. São Paulo: Global, pp. 209-225.
- Kleiman, A. (2005). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na Escola. In: Kleiman, A. *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, pp.15-61.
- Marcuschi, L. A. (2003). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P; Machado, A. R; Bezerra, M. A. (Org). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp.19-37.
- Mendonça, M. (2007). Gêneros: por onde andam o letramento? In: Santos, C. F; Mendonça, M. (Org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. 1^a Ed. Belo Horizonte: Autêntica, p.37-56.
- Santa-Clara, A., & Spinillo, A. G. (2006). Pontos de convergência entre o inferir e o argumentar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 22 (1), pp. 87-94.
- Spinillo, A. G., & Mahon, É. da R. (2007). Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 20 (3), pp. 463-471.
- Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc., Campinas*, 23 (81), pp.143-160.
- Soares, M. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.