



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Ana Cláudia dos Santos Abreu

**Alfabetizar letrando: para além dos conceitos e das práticas**  
**Um estudo sobre o que pensam professoras alfabetizadoras.**

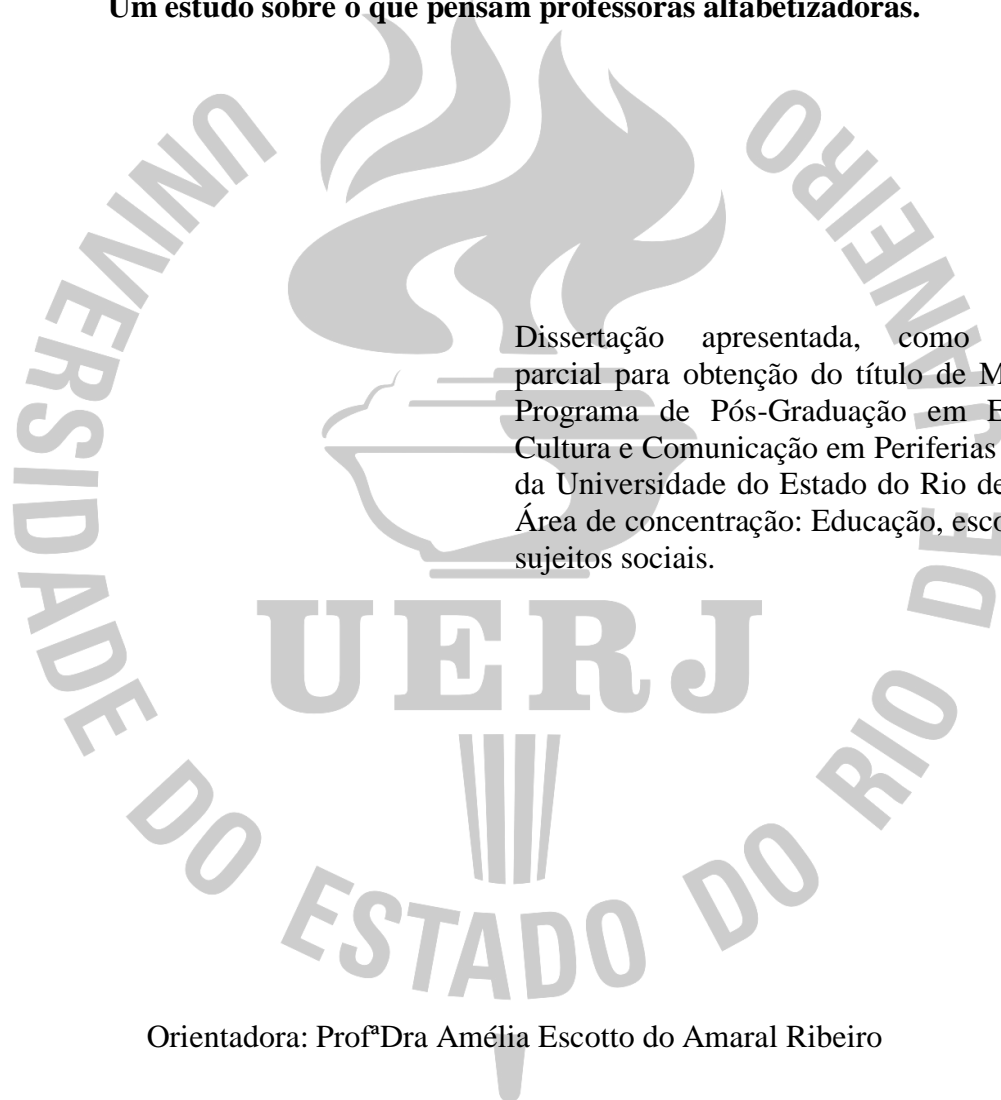
Duque de Caxias

2017

Ana Cláudia dos Santos Abreu

**Alfabetizar letrando: para além dos conceitos e das práticas**

**Um estudo sobre o que pensam professoras alfabetizadoras.**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, escola e seus sujeitos sociais.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>Dra Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Duque de Caxias

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

A162  
Tese

Abreu, Ana Claudia dos Santos

Alfabetizar letrando: para além dos conceitos e das práticas:  
um estudo sobre o que pensam professoras alfabetizadoras / Ana  
Claudia dos Santos Abreu – 2017.

118f.

Orientadora: Amélia Escotto do Amaral Ribeiro  
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada  
Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Alfabetização – Teses. 2. Professoras alfabetizadoras -  
Teses. I. Ribeiro, Amélia Escotto do Amaral. II. Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada  
Fluminense. III. Título.

CDU 372.41

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Ana Cláudia dos Santos Abreu

**Alfabetizar letrando: para além dos conceitos e das práticas**  
**Um estudo sobre o que pensam professoras alfabetizadoras.**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, escola e seus sujeitos sociais.

Aprovada em 12 de abril de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro (Orientadora)  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sônia Regina Mendes dos Santos  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Débora Amorim Gomes da Costa Maciel  
Universidade Estadual de Pernambuco

Duque de Caxias

2017

*A Helena e Luísa,*

*Filhas, amadas e queridas, que me fazem acreditar em um mundo mais afetuoso, acolhedor e humano.*

*Crianças, como milhares de outras tantas brasileiras, que me mobilizam a continuar lutando por um mundo mais justo e igualitário, onde a alfabetização, dentre muitos outros direitos, é realidade possível.*

## AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Amélia Escotto do Amaral Ribeiro uma gratidão imensa por sua parceria, confiança e por sua disponibilidade, fundamentais para essa conquista.

Às professoras Sônia Mendes, Débora Amorim e Marlene Carvalho agradeço todo o carinho e respeito com que conduziram nossas interlocuções, ampliando assim meu olhar sobre o objeto de pesquisa e fortalecendo meu caminho na busca de um trabalho cuidadoso.

Ao meu grupo de pesquisa “Alfabetização e Letramento, Cultura e Sociedade”, que ajudou a promover um diálogo fecundo e caloroso com a realidade, me instigando a novas descobertas.

Em especial aos meus queridos pais, João Miguel e Deise, que com seu amor, sabedoria e determinação me conduzem desde menina a uma trajetória de luta e esperança.

A minha tia Jane que com seu afeto e apoio me dá a sustentação necessária para continuar perseguindo meu caminho com garra e fé.

As minhas irmãs Mônica e Andréia que estão sempre ao meu lado quando mais preciso, reforçando a cada dia de nossas existências uma caminhada de amor, parceria, e lealdade, própria das verdadeiras amizadas.

A minha sobrinha Beatriz que com sua garra, vontade de fazer o melhor e foco, atitudes próprias da juventude, me impulsiona a buscar novos horizontes.

Ao meu amigo irmão José Alexandre pelo incentivo e apoio quando essa pesquisa era apenas um projeto.

A Marcelle, com quem partilhei durante todo mestrado momentos de angústias, medos e muitas alegrias, ao mesmo tempo que construíamos uma bonita história de amizade.

Ao Mauro, amor dessa vida e de outras tantas vividas e ainda por viver, por me emocionar cotidianamente com seu companheirismo, força e dedicação e invadir de forma avassaladora meus dias de afeto e felicidade.

“[...] Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu rio abaixo, rio a fora, rio a dentro – o rio.”

*A Terceira Margem do Rio- Guimarães Rosa*

## RESUMO

ABREU, A. C. S. *Alfabetizar letrando: para além dos conceitos e das práticas. Um estudo sobre o que pensam professoras alfabetizadoras.* 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017.

A crescente imposição da questão da alfabetização compõe o panorama de preocupações no cenário mundial contemporâneo. Os investimentos e as iniciativas públicas voltadas no Brasil e no mundo para o enfrentamento e a superação das taxas de analfabetismo existentes entre crianças, jovens e adultos pretendem chamar a atenção para o problema. Tais investimentos e iniciativas reafirmam a importância adquirida pelas representações e práticas político-culturais acerca da alfabetização na discussão sobre os direitos, principalmente das camadas populares (FERRARO, 2003; FARIA FILHO, 1998). A discussão a respeito do aprendizado da leitura e da escrita coloca-se, fundamentalmente, relacionada à compreensão da necessidade e do uso sempre existente da escrita na sociedade (THOMAS, 2005) e de forma mais específica, os modos pelos quais a alfabetização, dada a sua complexidade, define a escolarização da escrita (COOK-GUMPERZ, 1991; VINÃO FRAGO, 1993; GRAFF, 1994; MAGALHÃES, 1996). Em relação ao caso brasileiro há um movimento de reflexões sobre como alfabetização e sua efetividade ganha corpo na década de 80 (MORTATTI, 2000; FRADE, 2003). Da profusão de estudos e discussões, dessa década, ganha espaço as contribuições dos estudos sobre letramento (SOARES, 2001, 2004, 2014; KLEIMAN, 1995, 2016; ROJO, 1998; 2009; GONTIJO, 2014). O amadurecimento das discussões em torno da alfabetização e do letramento faz emergir o conceito alfabetizar letrando, objeto do presente estudo. Nessa perspectiva, pretende-se investigar, a partir de um estudo descritivo exploratório inspirado nos princípios da pesquisa-ação, como professores alfabetizadores caracterizam a proposta do alfabetizar letrando, tomando como categorias iniciais *as concepções de alfabetização, letramento e alfabetizar letrando*. Os resultados evidenciam que, no âmbito dos sujeitos investigados, as concepções de alfabetização e letramento transitam entre características, aspectos e proposições que se baseiam em memórias e experiências pessoais relacionados ao fazer pedagógico. Em virtude disso, pode-se perceber que a compreensão do alfabetizar letrando passa a se organizar em torno da prática pedagógica. O discurso do alfabetizar letrando parece proporcionar um lugar aonde é possível reconhecer o que é específico da alfabetização e do letramento num movimento de reflexão que se organiza para além de um e de outro campo.

Palavras chave: Alfabetização - Letramento - Alfabetizar letrando.



## ABSTRACT

ABREU, A. C. S. *Literacy reading: beyond concepts and practices*. A study of what literacy teachers think. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017.

The increasing imposition of the issue of literacy compels the panorama of concerns in the contemporary world scenario. Investments and public initiatives aimed at confronting and overcoming illiteracy rates among children, young people and adults in Brazil and in the world are intended to draw attention to the problem. These investments and initiatives reaffirm the importance acquired by political-cultural representations and practices about literacy in the discussion of rights, especially of the popular strata (FERRARO, 2003; FARIA FILHO, 1998). The discussion about the learning of reading and writing is fundamentally related to the understanding of the need and the ever-existing use of writing in society (THOMAS, 2005) and, more specifically, the ways in which literacy, given the complexity of the study, defines the schooling of writing (COOK-GUMPERZ, 1991; VINÃO FRAGO, 1993; GRAFF, 1994; MAGALHÃES, 1996). In relation to the Brazilian case there is a movement of reflections about how literacy and its effectiveness gains body in the 80's (MORTATTI, 2000; FRADE, 2003). From the profusion of studies and discussions of this decade, the contributions of reading studies are gaining ground (SOARES, 2001, 2004, 2014, KLEIMAN, 1995, 2016, ROJO, 1998, 2009 and GONTIJO, 2014). The maturation of the discussions around literacy and reading has led to the emergence of the literacy reading concept, object of the present study. In this perspective, we intend to investigate, from a descriptive exploratory study inspired by the principles of action-research, as literacy teachers characterize the proposal of literacy reading, taking as initial categories *the conceptions of literacy, reading and literacy reading*. The results show that, within the scope of the investigated subjects, literacy and reading concepts pass between characteristics, aspects and propositions that are based on memories and personal experiences related to the pedagogical practice. By virtue of this, it can be seen that the understanding of literacy reading is organized around the pedagogical practice. Literacy reading discourse seems to provide a place where it is possible to recognize what is specific to literacy and to reading in a movement of reflection that is organized beyond one and the other field.

Keywords: Literacy - Reading - Literacy reading.

## **LISTA DE SIGLAS**

MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROFA	Programa de formação de professores alfabetizadores
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 REVISITANDO OLHARES SOBRE AS CONCEPÇÕES ALFABETIZAÇÃO</b> .....	17
1.1 Alfabetização – competências e habilidades .....	22
1.2 Alfabetização – sistema de representação .....	27
1.3 Alfabetização – prática social .....	30
1.4 Alfabetização – estratégia para produção de sentidos .....	33
1.5 Formação do professor alfabetizador .....	36
1.6 Sintetizando .....	38
<b>2 REVISITANDO OLHARES SOBRE CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO</b> .	41
2.1 Letramento como mito .....	49
2.2 Letramento como alternativa .....	52
2.3 Letramento como problema .....	55
2.4 Letramento com prática social .....	58
2.5 Letramento como recurso discursivo .....	61
2.6 Letramento como metodologia .....	63
2.7 Sintetizando .....	65
<b>3 ALFABETIZAR LETRANDO</b> .....	66
3.1 Alfabetizar letrando entre conceitos e práticas .....	69
<b>4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	73
4.1 O universo a ser pesquisado .....	75
4.2 População alvo .....	75
4.3 A organização dos grupos de discussão .....	75

4.4	<b>Etapas da pesquisa</b> .....	76
4.5	<b>Limitações da pesquisa</b> .....	79
5	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	80
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	103
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	107

## INTRODUÇÃO

No Brasil, os números relacionados à alfabetização ainda são preocupantes. Embora os índices relativos ao fracasso em alfabetização estejam em processo de redução, é possível afirmar que esses continuam insuficientes. Os resultados obtidos a partir da análise realizada por diferentes instituições, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira (INEP), e expressos sob diferentes formas, como por exemplo, o relatório “Educação para todos no Brasil” (BRASIL, 2014) mostram que as crianças brasileiras na faixa que compreende a escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental, dos seis aos oito anos, ainda enfrentam o desafio de apropriar-se da alfabetização enquanto processo sócio-cultural que, especificamente acontece em âmbito escolar.

O acesso à escola pública no Brasil torna-se um direito apenas nas primeiras décadas do século XX. Com base nos dados percentuais dos censos do IBGE de 1940, as taxas de analfabetismo alcançavam 64,5% entre os jovens e adultos. Em 1970 o índice de analfabetismo reduz para 33,6% e em 2000, para 13,6%. Entretanto, o processo de redução apesar de gradual é lento. Nesse sentido, é preciso ressaltar que o Brasil do século XX ainda tem pela frente o desafio de alfabetizar 16,3 milhões de jovens e adultos de quinze anos ou mais (Cf, FERRARO, 2003).

Pode-se afirmar que a crescente imposição da questão da alfabetização não se encontra restrita ao Brasil e sim compõe o panorama de preocupações no cenário mundial. Os investimentos e as iniciativas públicas voltadas no Brasil e no mundo para o enfrentamento e a superação das taxas de analfabetismo existentes entre crianças, jovens e adultos pretendem chamar a atenção para o problema. Tais investimentos e iniciativas reafirmam a importância adquirida pelas representações e práticas político-culturais acerca da alfabetização na discussão sobre os direitos, principalmente das camadas populares.

Desse modo, o aprendizado da escrita e da leitura assume centralidade enquanto tema de reflexão e debate para as instituições escolares e para os processos escolares (FARIA FILHO, 1998). A discussão a respeito do aprendizado da leitura e da escrita coloca-se, fundamentalmente, relacionada à compreensão da necessidade e do uso sempre existente da escrita na sociedade (THOMAS, 2005) e de forma mais específica, os modos pelos quais a alfabetização, dada a sua complexidade, define a escolarização da escrita (COOK-GUMPERZ, 1991; VINÃO FRAGO, 1993; GRAFF, 1994; MAGALHÃES, 1996).

Em relação ao caso brasileiro há também um movimento de reflexões sobre como alfabetização se constitui enquanto modelo específico de escolarização das práticas culturais da leitura e da escrita (MORTATTI, 2000; FRADE, 2003). Também, especialmente, na década de 80 se produziu uma profusão de estudos sobre a efetividade da escola na promoção da aprendizagem da leitura e escrita. Questionam-se especialmente, os métodos de alfabetização, os livros didáticos, as cartilhas e os sentidos e significados atribuídos a alfabetização. Nesse contexto, critica-se a ênfase dada aos aspectos de codificação e decodificação, assim como, a formação e atuação dos professores alfabetizadores. Considerando-se as aproximações entre o arcabouço teórico internacional que historicamente sustenta os conceitos de alfabetização em suas relações com as práticas escolarizáveis e escolarizadas da leitura e da escrita (FERREIRO, 1985; COOK-GUMPERZ, 1991; VINÃO FRAGO, 1993; GRAFF, 1994; MAGALHÃES, 1996) e autores brasileiros (FREIRE, 2003; SMOLKA, 2003; CAGLIARI, 2007; ROJO, 2009; SOARES, 2001, 2004, 2014; GONTIJO, 2014) inventariam-se as principais marcas dessas produções. Com isso pretende-se identificar como a alfabetização, sobretudo a leitura e a escrita, transforma-se de objeto do conhecimento em objeto de ensino.

No cenário dessas discussões ganha espaço, no contexto brasileiro, os estudos sobre letramento. Sobretudo, na década de 90, esses exercem forte influência no pensamento educacional e que repercutem no discurso e na prática educacional sob diferentes formas.

No que se refere ao letramento destacam-se os Novos Estudos do Letramento - New Literacy Studies, e os Estudos do Letramento que tomam as múltiplas práticas de letramento da vida social em contextos específicos (HEATH, 1983; STREET, 2003; BARTON et al., 2000; MEY, 2001; THOMAS, 2005) e de modo mais estruturante as práticas de letramento que ocorrem especificamente em âmbito escolar (MATÊNCIO, 1994; KLEIMAN, 1995; SOARES, ROJO, 1998; SOARES, 2001; RIBEIRO, 2003; DIONÍSIO, 2007; RIBEIRO, 2014).

A partir da expansão do letramento e da constância de volume de produção teórica nesse campo, cabe assinalar um possível esvaziamento do conceito e do objeto da alfabetização que implicam reconfigurações e reinterpretções, nem sempre adequadas, dos princípios e conhecimentos teórico-metodológicos a ela relacionados (SOARES e MACIEL, 2000).

Apesar de o termo letramento encontrar-se bastante difundido no meio acadêmico é possível perceber que o termo é incorporado ao discurso educacional sem que os professores

tenham se apropriado do conceito propriamente dito. De acordo com as considerações de Ribeiro (2003), o reconhecimento do valor e sentido do letramento ainda é questionável.

A imprecisão conceitual que marca o uso do termo letramento faz com que se polarizem as relações entre a alfabetização e letramento. Observa-se uma tendência a dicotomizar alfabetização e letramento, inspirada em diferentes interpretações dos textos que compõem propostas de formação continuada de professores como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/ PROFA (BRASIL, 2001) e o Pró-letramento (BRASIL, 2010). Contudo, as linhas que os aproximam e distanciam são bastante tênues e se referem, fundamentalmente, a matrizes teóricas a partir das quais os discursos sobre um e outro são construídos.

Cabe assinalar também, uma tentativa de aproximação entre letramento e alfabetismo (FRAGO, 1993; GRAFF, 1994). Para Soares (2001, 2014) os termos letramento e alfabetismo correspondem a uma aproximação inegável, à medida que se referem a um conjunto de comportamentos relacionados à cultura escrita e que estão diretamente relacionados à dimensão social. São, portanto, indissociáveis (SOARES, 2001, 2014).

É nesse movimento de aproximação e distanciamento entre os conceitos de alfabetização e letramento que surge a expressão “alfabetizar letrando”. Na verdade, é uma expressão que assume o caráter de proposta que articula os eixos estruturadores de ambos os conceitos (SOARES, 2001; LEITE, 2003; DI NUCCI, 2003; ROJO, 2010; FRANCHI, 2012; MORAIS, 2014; CARVALHO, 2015).

A emergência desse conceito recoloca para professores alfabetizadores questões de fundo relacionadas principalmente, ao objeto da alfabetização e do letramento em suas interfaces com o fazer pedagógico escolar voltado para as aprendizagens da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolarização.

A partir do panorama até aqui apresentado, especialmente uma questão convida a refletir. É a que diz respeito a como professores alfabetizadores entendem “alfabetizar letrando”. Por ser um conceito relativamente novo incorporado ao discurso educacional, normalmente observa-se, entre os alfabetizadores, uma inevitável associação ora com a alfabetização, ora com o letramento. E, conseqüentemente uma série de dúvidas e incertezas se coloca para o fazer pedagógico do professor alfabetizador.

Destaca-se que a realização do presente estudo se justifica a partir de três razões especiais. Uma delas, de ordem pessoal, diz respeito ao fato da pesquisadora ser professora alfabetizadora durante dez anos, ter atuado como orientadora educacional em escolas públicas da Baixada Fluminense que atendem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Acrescenta,

ainda, o fato de ter atuado, na condição de membro da equipe de Educação Fundamental na Secretaria Municipal de Ensino de Duque de Caxias, como orientadora de estudos em cursos de formação continuada de professores como o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa/ PNAIC (BRASIL, 2012). A experiência acumulada no contato com professores alfabetizadores avolumou as inquietações quanto à tensão permanente entre o fato de tributar ao professor alfabetizador o êxito ou não das aprendizagens dos alunos e os desafios vividos por esse professor para realizar um trabalho mais efetivo.

A segunda razão refere-se ao fato de que no cenário da produção acadêmica brasileira, apesar da profusão de estudos e publicações sobre alfabetização e letramento, ainda serem incipientes estudos sobre essa temática, sobretudo quando se trata de investigá-la na perspectiva do(s) professor(es) alfabetizador(es). A relevância de uma investigação sobre essa temática justifica-se, portanto, na medida em que o contexto brasileiro aponta modificações, aproximações e distanciamentos nas concepções de alfabetização e letramento e estudos teóricos recentes (PINHEIRO, 2004; SAKAGUCHI, 2010; VIEIRA, 2010) põem em relevo o termo alfabetizar letrando como possível contribuição para ampliar o campo de reflexões acerca da alfabetização e do letramento.

A terceira razão está diretamente relacionada a uma circunstância especial que serve de base para o presente estudo. A proposição de um Curso de Extensão sobre a temática alfabetizar letrando, pelo Grupo de Pesquisa “Alfabetização, Letramento, Cultura e Sociedade” da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ) do qual a pesquisadora participa. O referido Curso, no ano de 2016, destinou-se especificamente para professores atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O Curso se transformou no laboratório para a realização do estudo.

Pretende-se, assim, investigar como professores alfabetizadores caracterizam a proposta do alfabetizar letrando, tomando como categorias iniciais *as concepções de alfabetização, letramento e alfabetizar letrando*.

Cabe explicar aqui o que representa o título proposto, sobretudo a proposição de “para além” dos conceitos e práticas. Ao falar sobre alfabetizar letrando os professores se permitem a avançar para um lugar discursivo que retoma aspectos da alfabetização que, curiosamente, parecem que foram abandonados a partir da assunção do letramento. E, em se tratando do letramento, o reconhecem como uma forma de compreender os usos sociais da escrita. Ao falar sobre alfabetizar letrando, dão pistas sobre como preencher um possível esvaziamento que está para além de um e de outro campo.



Como encaminhamento metodológico, o presente estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório, inspirado nos princípios da pesquisa-ação. Acredita-se que, conforme aponta-nos Barbier (2007, p.18) “entrar numa pesquisa-ação obriga-nos a percorrer diversos campos de conhecimento e a falar uma linguagem científica dotada de um certo poliglotismo”. Ao tomar como referência Barbier (1998) a ideia de abordagem *multirreferencial*, dos acontecimentos, das situações e das práticas individuais e sociais assume relevância. Nesse sentido há uma preocupação evidente que a pesquisa compreenda a complexidade da vida humana, tomada em sua totalidade dinâmica de relações que a permeiam e constituem.

O universo pesquisado constitui-se, inicialmente, de quinze professoras alfabetizadoras que atuam como regentes em classes de alfabetização, participantes do curso de extensão desenvolvido pela FEBF/UERJ sob o título de “Alfabetizar letrando: das concepções às práticas”.

Em termos dos instrumentos de coleta de dados, serão realizados especialmente grupos focais por considerar que permitem dar “vez e voz” aos sujeitos da pesquisa. Para a análise dos dados propõe-se a análise de conteúdo por ela ser considerada:

[...] como conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção de mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN apud FRANCO, 2012, p.26)

Portanto, espera-se a partir das falas dos professores participantes da pesquisa identificar nuances que revelem a partir de que lógicas organizam as formas de entender alfabetizar letrando e, ainda, como isso se reflete nas maneiras de interpretar o fazer pedagógico em alfabetização.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. No capítulo 1 apresentam-se as concepções estruturantes da alfabetização, a partir de diferentes perspectivas que envolvem tanto o surgimento da escrita quanto a sua escolarização. Nesse cenário destacam-se as reflexões que a consideram na perspectiva de um conjunto de: competências e habilidades, sistema de representação, prática social e estratégia de produção de sentidos. Faz-se, aqui, uma breve explanação a respeito da formação do professor alfabetizador.

No capítulo 2 revisitam-se as concepções de letramento, especificamente a partir dos New Literacy Studies e dos Estudos do Letramento, circunscrevendo-as em seus contextos de investigação. A seguir, busca-se focalizar as formas de entendimento do letramento que povoam o cenário de produção acadêmica, especialmente no Brasil, a saber: letramento como

mito, como alternativa, como problema, como prática social, como recurso discursivo e como metodologia.

No capítulo 3 apresentam-se elementos que permitem um melhor entendimento a respeito do alfabetizar letrando; analisam-se, em especial, as produções acadêmicas sobre o tema. Retomam-se aspectos teóricos que, no contexto desse estudo, contribuem para a reflexão que se pretende.

O capítulo 4 apresenta o encaminhamento metodológico do estudo.

O capítulo 5 se ocupa da apresentação e análise dos dados e resultados. Estrutura-se a partir das categorias propostas para a organização dos dados, a saber: o que se entende por alfabetização, letramento e alfabetizar letrando, o objeto e conteúdos a esses associados, quais as suas finalidades e por fim, como se revela o fazer pedagógico relacionado às memórias e/ou experiências pessoais em alfabetização, letramento e alfabetizar letrando.

Ao final, apresentam-se algumas considerações que servem para sistematizar dados e resultados assim como para ampliar possibilidades de reflexões e estudos e servir de “ponte” para novas releituras sobre o tema.

## 1 REVISITANDO OLHARES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo pretende-se focalizar alguns aspectos que permitam identificar como o ensino da escrita constituiu-se historicamente como objeto da alfabetização. Seguindo nesse propósito intenciona-se refletir sobre o papel da leitura e da escrita enquanto saberes escolarizáveis e escolarizados no campo da alfabetização. Além disso, espera-se estender a reflexão a respeito dos modos de pensar pedagogicamente que têm servido para explicitar o entendimento sobre a alfabetização e a partir desse seu objeto, conteúdos e finalidades.

Na verdade, pensar a alfabetização pressupõe remontar aos propósitos do surgimento especialmente da escrita. A escrita surge como resposta à necessidade humana de comunicação, especificamente da necessidade de se encontrarem formas de registro das ocorrências da vida em sociedade. Nesse sentido, a escrita implica desde a sua origem basicamente três elementos: uma modalidade de registro, a habilidade para registrar uma informação e a habilidade para decodificar/interpretar a mensagem registrada.

Desse modo, desde aí se pode observar a estreita articulação entre a escrita, a leitura e a mensagem a ser comunicada. Essa estreita articulação assume conotações diferenciadas em função das características e necessidades das diferentes sociedades e das suas transformações. Essas transformações pelas quais as sociedades passam fazem emergir a necessidade de ensinar a escrever e, conseqüentemente a ler, para que a comunicação entre sujeitos e sociedades se tornasse possível (CHARTIER, 2002).

A respeito da importância das contribuições da história da alfabetização no mundo ocidental para o entendimento das matrizes epistemológicas e culturais que constituem a origem e as relações da alfabetização com outras instâncias da vida social, destaca-se que “[...] o estudo da experiência histórica da alfabetização tem mais que apenas um interesse de antiquário; ele tem muito a dizer para a análise e para a formulação de políticas no mundo em que hoje vivemos” (GRAFF, 1994, p.24).

A necessidade do ensino da escrita e da leitura, entendido como a necessidade de ensino dos códigos e das formas de interpretação das mensagens registradas avança sob diferentes formas. Uma delas é, a partir do advento da descoberta e uso do alfabeto como forma de registro, a assunção da alfabetização como um conhecimento diretamente relacionado ao ler e ao escrever/registrar, passível de ser escolarizado. Conhecimento esse que tem como objeto a comunicação humana. Assim, embora a alfabetização tenha se voltado em

seu processo de escolarização para a leitura e a escrita, atemporalmente, o objeto que a constitui é a comunicação. Portanto, implica a ideia de múltiplas linguagens. Dentre essas a leitura e a escrita são as mais evidentes.

Seguindo o argumento de Haverlock (1996) a tradição oral foi essencial para a conformação da escrita alfabética: o que se registrou na escrita partiu da oralidade dos poetas épicos e trágicos e dos primeiros filósofos. A transição da oralidade para a escrita se torna essencial na perspectiva do entendimento de que a escrita seu ensino e aprendizagem são essenciais para a organização da vida em sociedade. Essa importância aumenta à proporção em que o Estado reconhece a escrita como necessária para determinadas camadas da sociedade, no exercício das suas atribuições.

O que se pretende marcar, aqui, como eixo estruturador do que se apresenta sobre as concepções de alfabetização é que as concepções são construídas cultural e historicamente a partir das múltiplas maneiras de interpretar as funções e os papéis da leitura e da escrita enquanto fenômenos sociais escolarizados; portanto, como conteúdo de ensino. Em outras palavras, a leitura e a escrita passam a ser considerados como saberes elementares escolarizados (HÉBRARD, 1990). No conjunto das finalidades da escola, a leitura e a escrita passaram a assumir a “função instrutiva”, à medida que através da leitura e da escrita todas as demais aprendizagens passam a ser orientadas. Portanto, leitura e escrita enquanto saberes escolarizados e escolarizáveis passam a assumir estatuto de matéria e legitimidade de disciplinas (CHERVEL, 1990).

No contexto brasileiro também se observam esforços de alfabetização que tem como traço a necessidade de comunicação, de registro e de interpretação desses registros. Já no período colonial chama a atenção o esforço para que o ensino da língua estivesse voltado para o contexto dos sujeitos envolvidos, neste caso os indígenas e jesuítas (VIANA, 2009). Sem negar o caráter ideológico que acompanha as construções conceituais sobre leitura e escrita, havia a busca por práticas de leitura que tomassem a realidade como foco. Serve de exemplo o uso de textos que circulavam na sociedade da época, desde listas de nomes e objetos, registros de propriedades, orações e outros. O uso desses textos que circulavam socialmente permitia que os padres aprendessem a estrutura da língua nativa e, para os nativos, a apropriação do português. Cabe pontuar que a leitura era considerada mais importante do que a escrita.

Ainda em se tratando do ensino da escrita, também no período jesuítico a modalidade escrita era aprendida na escola, de forma distinta da modalidade oral aprendida de forma natural e espontânea. De acordo com estudo sobre a linguagem em sermões e cartas do padre

Antônio Vieira “a escrita fora inventada para guardar os fatos na memória dos povos, avisar aos ausentes e ajudar os que não podiam falar” (HACKEROTT, 2012, p.104).

Quando mais tarde o Estado assume a responsabilidade pelo ensino, determina o ensino das primeiras letras em todas as províncias, reconhecendo a importância da leitura e da escrita. Ler, escrever e contar se constituem na tríade que orienta, historicamente no Brasil, as práticas escolares em alfabetização (VIANA, 2009), apesar dos avanços dos estudos no campo da linguagem e mesmo da alfabetização.

As transformações sofridas nas maneiras de conceber a alfabetização influenciaram as formas de entendimento do ensino da leitura e escrita, inclusive no contexto brasileiro. Pode-se atribuir aos avanços teóricos nas áreas da Pedagogia, História, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Linguística, bem como ao desenvolvimento de novas tecnologias como fatores importantes, a produção de diferentes modelos explicativos sobre a língua, sua aquisição e aprendizagem, e de como esses processos estão implicados na alfabetização.

As relações entre o objeto da alfabetização, a alfabetização como objeto de ensino, alfabetização como conteúdo de ensino e sobre como ensinar a alfabetização passam a orientar no contexto brasileiro os estudos no campo (MORTATTI, 2000; FRADE, 2010; TRINDADE, 2010). Esses estudos são motivados especialmente pelas discussões que envolvem especialmente a questão de como, efetivamente, estender, promover e garantir as aprendizagens da leitura e da escrita pelos alunos. Nesse sentido, a alfabetização sempre esteve presente na pauta das discussões no campo da educação brasileira. Considerada sob diferentes formas, a ela é atribuída a função de “melhorar” a condição de vida e de cultura da população. Do mesmo modo, a ela é tributada a responsabilidade de fornecer os conhecimentos necessários para que os sujeitos escolares adquiram o domínio da leitura e da escrita (sem se esquecer do cálculo) para uma inserção mais autônoma e participativa na sociedade.

Na medida em que a sociedade se complexifica e um maior número de crianças tem acesso à escolarização, a alfabetização passa a ser questionada em seus resultados. Isto é, quanto maior o número de crianças na escola, maior o índice de não aprendizagem em leitura e escrita.

Esse contexto, desde a sua origem, traz como matriz mobilizadora das ações voltadas para a alfabetização, o predomínio da preocupação com o “como” alfabetizar, e não necessariamente com o conceito de alfabetização. Uma vez tendo-se entendido que alfabetização diz respeito a ler, escrever e contar, o foco é deslocado para os conteúdos e as metodologias da alfabetização.

Em um permanente movimento de mudanças e permanências no que diz respeito ao entendimento das funções da alfabetização e, mais especificamente da escola, enquanto agência que promove o que se designou como conteúdo primeiro da alfabetização, as práticas de leitura e escrita compõem o conjunto de elementos constituintes da cultura escolar.

Os estudos da cultura escolar sob a ótica de Julia (2001) compreendem que alguns elementos da cultura escolar apontam para aspectos, que revelam no contexto das práticas e das normas continuidades, entretanto, sem deixar de interrogar-se sobre as pequenas rupturas, que são introduzidas no cotidiano da escola. Compreender as formas que assumem as práticas de leitura e escrita em alfabetização expressa uma permanente tensão entre aproximações e distanciamentos entre sentidos e finalidades da alfabetização (MORTATTI, 2000).

A ideia de ensino adjetivado como “tradicional” emerge em torno das discussões sustentadas pelas críticas aos métodos em alfabetização (sintéticos e analíticos). Práticas pedagógicas pautadas na decifração de letras e sons, cópia, memorização de letras, sons e palavras, leitura em voz alta, entre outras identificadas como práticas relacionadas aos métodos vinculam-se às ideias de ensino tradicional. Todavia, é preciso reconhecer que a permanência dos métodos de alfabetização denominados sintéticos, que partem das menores unidades da língua como a letra, a sílaba e palavra como também as práticas a esses vinculadas são muito recorrentes na história das práticas pedagógicas (FRADE, 2003). Desse modo, instiga-se a reflexão a respeito de a permanência estar relacionada a um mero conservadorismo, ou se tal continuidade revela a natureza de um dos conteúdos da alfabetização. Já em relação aos métodos analíticos, que partem do todo (texto, frase) para as partes (palavra, sons e letras) e procuram romper com o princípio da decifração, esses se apoiam em diferentes princípios e dimensões que correspondem aos conteúdos da alfabetização, como as estratégias de reconhecimento global importantes para a fluência e compreensão da leitura.

A partir do anúncio da chamada “revolução conceitual”, impulsionada pelo construtivismo, que traz o entendimento da alfabetização como processo histórico de inserção da criança no mundo da linguagem/ cultura escrita e que ocorre pela apropriação da escrita enquanto objeto sociocultural (GONTIJO, 2008) instaura-se a tentativa de encerrar um modo de pensar e fazer em alfabetização. Apesar do esforço de diferenciação, no tocante às finalidades e sentidos da alfabetização provocada pelo antigo e o novo em relação ao ensino da leitura e da escrita “tanto em relação ao presente quanto ao passado histórico, tal tensão é configurada em diferentes tempos como indicadora de uma continuidade do antigo” (MORTATTI, 2000, p.23).

Quando se trata especialmente do papel da escola na organização de experiências de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita tomam-se como eixos estruturadores as relações que a criança estabelece com a linguagem, especialmente com a escrita. Tais relações implicam as múltiplas formas como a criança se insere no universo da leitura e da escrita, antes mesmo do seu ingresso na escola. Pode-se afirmar aqui a imbricação entre o entendimento sobre como a criança/aluno se insere no mundo da linguagem escrita ou na cultura escrita (CHARTIER, CLESSE E HÉBRARD, 1996), o papel da escrita como cultura escolar e a ideia de cultura escrita veiculada na e pela escola (GONTIJO, 2008; BOLZAN, SANTOS E POWACZUCK, 2013).

Assumindo-se a escola como principal agência da sociedade na promoção do acesso dos seus sujeitos às múltiplas formas de comunicação que a estruturam, especificamente em termos da(s) linguagem(s) e de seus usos, merece destaque o desafio de pensar pedagogicamente alternativas para o ensino da escrita que, curiosamente, se mantém como prioridade quando se trata das formas de escolarizar a alfabetização.

A partir das contribuições dos estudos da língua/ linguagem compreende-se que a leitura, a escrita, a escuta e a oralidade são habilidades linguísticas que não estão em oposição. Longe disso, são realidades concretas de uma determinada língua. Assim, é conveniente aclarar que fala e escrita são usos da língua, cujas distinções ocorrem a partir das diferentes práticas sociais de produção textual, situadas em um contínuo e “não na relação dicotômica de dois pólos” (MARCUSCHI, 2000, p.37). Tal concepção afasta a concepção de escrita como fenômeno homogêneo e estável.

Todavia, de acordo com estudo desenvolvido por Santos (2011) a respeito dos livros didáticos recomendados pelo PNLD, a leitura, a escrita, a fala e a escuta, enquanto habilidades linguísticas, devem ser compreendidas e exploradas de modo inter-relacionado. Estudo desenvolvido por Maciel (2011) aponta para a necessidade de mais investimentos em formações que, de fato, colaborem com a compreensão sobre a importância da oralidade e sobre aspectos relativos ao seu ensino.

Ainda a respeito da ideia da escola como responsável pela organização de experiências de ensino e de aprendizagem em alfabetização, cabe mencionar que tais experiências expressam cultural e contextualmente maneiras de se conceber tanto a alfabetização em si, quanto aos elementos que a constituem. Em termos dos elementos considerados essenciais à alfabetização, cabe ratificar que eles variam conforme as demandas da sociedade, sob influência dos avanços da produção acadêmica nesse campo. Desse modo, no contexto brasileiro, especificamente, algumas ideias-chave têm sido tomadas como referência para

caracterizaras concepções de alfabetização. Em alguns casos, as concepções são explicitadas a partir dos elementos que a constituem, e não pelo seu objeto. Em boa parte das vezes, um tomado pelo outro. Nesse sentido vale acrescentar que:

[...] na linguagem encontramos duas funções intelectuais que ela realiza em todos os tempos, em virtude de sua própria natureza: fixar os fatores principais da experiência como entidades, dando-lhes *nomes*, e abstrair conceitos de relacionamentos, falando *a respeito* das entidades nomeadas (...) a forma que a linguagem imprime à experiência é discursiva. (LANGER, 2006, p.245-246)

Desse modo, compreende-se que apresentar características sobre o que se entende por algo é recorrência discursiva na tentativa de explicitar ideias e entendimento sobre aquilo que se pretende nomear/ conceituar.

Dentre as ideias a partir das quais a alfabetização tem sido “explicada” parece mais recorrente a que entende a alfabetização tomada como conjunto. Conjunto esse composto por elementos relacionados à(s): *competências e habilidades, sistema de representação, práticas sociais, estratégia de produção de sentidos*. De uma forma ou de outra, esses elementos compõem o arcabouço discursivo sobre a alfabetização e, historicamente, são ora enfatizados, ora veementemente criticados. E, em alguns casos, retomados (quando isso acontece é curioso perceber que, quando retomados, são renomeados).

Desse modo, considera-se relevante identificar, no contexto brasileiro, como cada um dos conjuntos de elementos que compõe o que se entende por alfabetização é apresentado em suas relações com sentidos e significados atribuídos à alfabetização, ao seu conteúdo e às formas de promovê-la.

### **1.1 Alfabetização – competências e habilidades**

Esse item corresponde às ideias que se organizam em torno da alfabetização entendida como conjunto de habilidades e competências. Nesse sentido cabe esclarecer que a concepção de competência se refere à capacidade de compreender e reagir a determinada situação de forma proporcional com a finalidade de resolvê-la da melhor maneira possível. A competência relaciona-se à capacidade para resolver uma situação problema e para tanto envolve uma série de habilidades. A competência relaciona-se ao “saber fazer algo, que por sua vez envolve um conjunto de habilidades. A ideia de habilidade vincula-se à aptidão, desempenho, potencialidade para atuar efetivamente sobre algo (ALESSANDRINI, 2002). A



respeito das competências e habilidades, Perrenoud (2000, 2001) chama a atenção para o fato de que os conceitos de competências e habilidades apresentam posições relativas. Conforme o referencial de análise adotado, ora assumem papel de competência, ora de habilidade.

Na perspectiva do entendimento da alfabetização como de competências e habilidades admite-se que a alfabetização desde a sua gênese, e especialmente a partir da sua escolarização, mantém como finalidade do seu ensino a expansão do domínio dos códigos escritos. Reconhece que o ensino da escrita abarca um conjunto de saberes e procedimentos sobre a escrita tanto como objeto histórico e cultural, quanto como conteúdo escolar. Nesse sentido o conjunto de competências e habilidades a ser desenvolvido envolve diretamente quem ensina como também quem aprende. Desse ponto de vista, atemporalmente, há necessidade do domínio dos códigos escritos na formação de alunos/sujeitos autônomos, hábeis e competentes no trato com linguagem escrita. Em outras palavras, entende-se que o domínio dos códigos e seus usos permitem aos alunos/sujeitos tornarem-se leitores competentes e autônomos. Para tanto, ressalta-se a importância do professor ter um conhecimento sobre a alfabetização e seu objeto, assim como sobre o sistema de escrita, para que possa pensar pedagogicamente sobre as experiências de aprendizagem a serem propostas.

Assim, o domínio da língua escrita abarca uma infinidade de habilidades e competências. Dentre as competências e habilidades destacam-se conhecer as letras do alfabeto e com elas fazer as combinações convencionais, decodificar e codificar sinais gráficos e com estes expressar sentimentos, conhecer as arbitrariedades do sistema alfabético e a partir desse conhecimento aperfeiçoar os esquemas de organização do pensamento.

O conjunto de competências e habilidades inerente ao processo de alfabetização configura-se de maneira particular, de acordo com a perspectiva utilizada como base. A perspectiva psicológica, linguística, psicolinguística e social, dentre outras, servem de exemplo. Embora cada uma adote uma determinada abordagem sobre o fenômeno alfabetização, este melhor se explicita ao serem consideradas as múltiplas formas de abordagens em seu conjunto. Isso permite uma melhor compreensão do processo como um todo. A esse respeito Cook-Gumperz (1991) apontou que a alfabetização:

[...] sob uma perspectiva psicológica, é conjunto multifacetado de habilidades instrumentais que envolvem processos cognitivos os quais operam na produção e compreensão de textos. Considera-se também esse processamento cognitivo como subjacente ao conhecimento linguístico necessário para descontextualizar desempenhos orais e apresentar uma prosa coerente, escrita ou falada. Contudo as teorias linguísticas e psicológicas sozinhas não conseguem explicar as condições sociais e ambientais para o aprendizado dessas habilidades. Permanece, pois a questão: como e por que meios surgem estas experiências necessárias? [...]. Aprender

a ler e escrever é equivalente ao aprendizado de outras habilidades instrumentais, já que alfabetização é processo metacognitivo que torna possível outros progressos cognitivos e sociais. (COOK-GUMPERZ, 1991, p.13)

A alfabetização entendida como processo cognoscitivo implica a aquisição de habilidades instrumentais de diferentes ordens. O aprendizado da leitura e da escrita é equivalente ao aprendizado de outras habilidades instrumentais e nessas interfere.

Na história da alfabetização no contexto brasileiro, as competências e habilidades consideradas essenciais em cada época ficam evidentes nas proposições dos diferentes métodos. Cada um deles estabelece, a partir de uma determinada lógica, as formas de organizar as experiências em alfabetização. Neste caso, na perspectiva do professor espera-se que tenha domínio tanto sobre a língua, quanto sobre os modos de operacionalizar os princípios que estruturam cada um dos métodos.

No Brasil, encontram-se historicamente marcas do entendimento da alfabetização como produto da aquisição de habilidades de caráter individual. Nesse sentido, Lourenço Filho, na década de 30 do século XX anunciava

[...] o processo da aprendizagem da leitura como todo processo, mais claramente, será compreendido quando todas suas fases sejam conhecidas. Cada uma delas prepara a seguinte, como aquela que, num dado momento se desenvolva, há de repousar num justo entendimento das fases anteriores (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 7)

Desse modo, ao postular que tanto a aprendizagem da leitura, quanto o desenvolvimento do sujeito transcorre a partir de aquisições individuais que acontecem em fases sucessivas, ressalta que a aquisição de uma fase pressupõe a aquisição de conhecimentos que lhe são constitutivos. Portanto, para uma ação pedagógica efetiva, há necessidade de compreensão a respeito dos caminhos pelos quais o desenvolvimento do sujeito percorre na aprendizagem inicial da leitura. Nesse sentido:

[...] no período inicial da aprendizagem, a criança empresta sentido ao que lê, pois, os textos deveriam conter apenas palavras e expressões que já se utilize; no período funcional, no entanto, o que se pretendia era que, com apoio em elementos já conhecidos, os escolares viessem retirar do texto, novos significados, em idéias, critérios para a sua ordenação lógica, e sugestões que submetesse a um crescente senso de valoração, com o qual pudesse aperfeiçoar sua conduta. (LOURENÇO FILHO, 1968, p. 6)

Com relação à leitura observa-se a recomendação de que o ensino inicial da leitura se apoie em textos com palavras e expressões familiares. A partir da etapa seguinte, amplia-se ideia de que a leitura é entendida enquanto meio de comunicação e como meio de ampliar experiências.

Conforme estudo mencionado por Thomas (2005) a respeito dos testes de alfabetização na Idade Média o indivíduo que dominava a leitura não seria inundado por novos textos. Ao contrário, recebia a Bíblia como forma manter contato primordialmente com textos a ele familiares. Portanto já havia a preocupação com aquilo que estava sendo lido para que apontasse para algo significativo para o indivíduo. Assim, admite-se que:

[...] “A alfabetização de compreensão” era a capacidade de decodificar um texto silenciosamente, palavra por palavra, e compreendê-lo inteiramente; a “alfabetização fonética” era a capacidade de decodificar textos sílaba por sílaba e pronúncia-las oralmente, próxima à memorização oral mecânica. “A alfabetização fonética” parece particularmente relevante para o contexto antigo, no qual a leitura não era feita silenciosamente e os textos literários seriam frequentemente lidos para ser memorizados. (THOMAS, 2005, p.13)

Desse modo compreende-se que as habilidades fonéticas de decodificação e codificação, como também as habilidades de compreensão fazem parte do repertório que compõe a alfabetização nessa perspectiva.

A respeito da alfabetização concebida como produto de uma aquisição individual de habilidades necessárias à leitura e a escrita, Tfouni (2010) chama a atenção para o fato de que tal concepção pressupõe que o processo de alfabetização é fim educativo, e que, portanto, cabe a definição da alfabetização a partir de objetivos instrucionais que correspondam às finalidades da escolarização de leitura e escrita. As décadas de 60 e 70 na história da alfabetização no Brasil são, de acordo com a autora, marcadas pela concepção de alfabetização como produto de uma aquisição de habilidades individuais. Dessa maneira as habilidades de codificação e decodificação dos códigos escritos compõem o conjunto de habilidades individuais que fazem parte do processo de escolarização da alfabetização.

A partir do final da década de 70 e, mais especificamente na década de 90, no contexto brasileiro, ganha ênfase o entendimento da alfabetização como processo. Esse entendimento ganha força com os estudos no campo da linguagem, especialmente os pautados nas abordagens social e linguística. Chamam a atenção para o fato de que os códigos escritos (no caso do mundo ocidental, organizados a partir de princípios de base do alfabeto ou alfabética) por atenderem a regras específicas de organização, se estruturam de forma sistemática, atendendo a propriedades particulares. Para “decifrar o sistema” é necessário que o aluno tenha o domínio da “chave” que permita a decifração da leitura e da escrita. Desse modo, alfabetização é processo de aquisição e apropriação do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica (SOARES, 2001; LEITE, 2003; ROJO, 2009; COLELLO, 2010).

O domínio ou a compreensão lógica a respeito do como combinar adequadamente os códigos escritos que compõem o sistema de escrita alfabética requer competências e habilidades, essencialmente voltadas à leitura. Sendo assim, Cagliari (2007) destaca que:

[...] alfabetizar é saber ler. Ao aprender a ler, a pessoa adquire todos os conhecimentos relativos à linguagem oral e escrita. Ao usar essas habilidades, como falante nativo saberá ler e interpretar, como entende o que ouve diretamente das pessoas. Como conhecedor de como se lê, saberá transpor sua fala para um texto escrito. A partir daí, outros conhecimentos serão acrescentados, como a escrita ortográfica e os usos diferentes que a sociedade espera da fala e da escrita das pessoas. (CAGLIARI, p 67-68, 2007)

Desse modo, enquanto prática escolar a leitura mantém relevância como elemento fundamental à aquisição de competências e habilidades como a decifração do sistema de escrita alfabética. Deslocam-se as ênfases dos processos de decodificação/ codificação para os processos de compreensão e uso. Aqueles, no entanto, não são abandonados por constituírem parte do processo.

Conforme aponta Gontijo (2014) tais ênfases podem ser percebidas em projetos, programas, inclusive em políticas públicas propostas para a alfabetização no Brasil, motivadas por demandas de expansão, de desenvolvimento econômico e progresso nacional. Servem de exemplo, nesse contexto, as indicações da UNESCO (2006) quando apresenta o conceito de alfabetização funcional:

Está alfabetizada funcionalmente toda pessoa que pode realizar todas as atividades em que é necessária a alfabetização para propiciar um funcionamento eficaz de seu grupo e ou comunidade e permitir-lhe seguir utilizando a leitura, a escritura, o cálculo com a finalidade de desenvolvimento individual e da comunidade. (UNESCO, 2006, p.164, tradução de GONTIJO, 2014, p.19)

Uma questão que se coloca como relevante diz respeito ao papel da dimensão instrumental que parece ser inerente ao processo de alfabetização. Em outras palavras, em que medida as competências e habilidades deixam de ser entendidas como instrumentais, apenas no sentido de passíveis de serem treinadas, controladas e avaliadas e passam a ser percebidas e compreendidas como fundamentais à alfabetização enquanto processo escolarizável? Nesse sentido Gumperz (1991) adverte que:

[...] Na base de nossa noção de escolarização, está o pressuposto de a informação é transformada, através do registro escrito, em conhecimento organizado. Isto é: a informação torna-se conhecimento porque passou pelo processo de recodificação cognitiva que envolve a representação textual. É esta visão de que a alfabetização muda a capacidade do indivíduo para lidar com a informação simbólica, alterando o modo como a informação é processada – que levou à teoria do ensino como promoção do crescimento cognitivo, no final do século vinte. A escolarização, portanto, como o ensino de habilidades, das quais o crescimento cognitivo depende, está preocupado não apenas com habilidades de decodificação para a leitura e de codificação para a escrita,

mas também, e talvez de forma mais importante, com os usos da alfabetização na *comunicação* do conhecimento. (COOK-GUMPERZ, 1991, p.25)

Desse modo, as habilidades como a decodificação e codificação dos sistemas simbólicos escritos são entendidos como informação e conhecimento sistematizado fundamentais à aquisição de competências de compreensão e expressão de significados (SOARES, 2004, 2014; ROJO, 2009; LEITE, 2003; MORAIS, 2012; LEAL, ALBUQUERQUE e MORAIS, 2010).

Como resultado da escolarização, a alfabetização é compreendida como processo de habilidades individuais tanto de alunos, quanto de professores ao lidar com a escrita de forma competente. Desse modo, o trabalho sistemático com registros escritos em forma de textos reassume papel de relevo como metodologia de ensino.

A partir da ideia de processo sistemático e de reconstrução de um sistema, no caso o sistema de escrita alfabética, “entendido como um sistema notacional, e não um código” (MORAIS, p.15, 2012) passa a requerer competências e habilidades específicas para perceber “relações bastante complexas, que não se estabelecem por uma regularidade e são construídas por convenção” (ROJO, p.61, 2009).

Reflexões em torno da consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita (BYRNE, 1995; CARDOSO-MARTINS, 1995) apontam que a alfabetização envolve duas habilidades essenciais: a consciência fonológica, da qual a consciência fonêmica é a habilidade determinante, e o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas (BRASIL, 2007).

Em suma, parece que o entendimento da alfabetização como conjunto de competências e habilidades ainda se mantém no contexto brasileiro. Embora se observe algumas modificações no entendimento a respeito das habilidades e competências, o objeto da alfabetização e o papel assumido por essa permanecem inalterados.

## 1.2 Alfabetização – Sistema de representação

O objetivo central desse tópico é apresentar as ideias relacionadas à compreensão da alfabetização como conjunto de sistemas de representação. Para tanto, é necessário discorrer sobre os aspectos que compõem o escopo das concepções a respeito da escrita enquanto objeto sociocultural e simbólico de representação. Nessa perspectiva, desde o surgimento da escrita se atribui a ela a prerrogativa de representar, através de sinais gráficos alguma ideia,

pensamento, sentimento ou objeto. O maior desafio, tendo em vista o número limitado de sinais disponíveis em cada sistema, é a possibilidade de que a combinação destes possa expressar o mais fielmente possível os sentidos e significados que expressam.

Nesse sentido há de se destacar que, quando se trata de pensar a alfabetização como um sistema de representação, implica, sempre, uma dimensão de subjetividade e outra de objetividade. Entendida do ponto de vista da dimensão subjetiva implica considerar como os indivíduos interpretam as informações e lidam com elas, como assimilam e valorizam as experiências vividas dentro e fora da escola. Quanto ao que diz respeito à dimensão objetiva do processo, esta corresponde à apreensão do que se pode representar através da escrita e como essa se organiza estruturalmente.

Desse modo, em torno da ideia da alfabetização como sistema de representação, as conceituações da escrita concebem-na enquanto objeto de conhecimento e ocupam-se das reflexões acerca de como se dá o ingresso das crianças no mundo da escrita e nas culturas do escrito. Nesse sentido, a alfabetização é tomada por um lado como um processo interno resultante de mecanismos dinâmicos de confrontação entre as ideias próprias do sujeito sobre a língua escrita e por outro lado sobre a realidade do objeto de conhecimento, a escrita. Em outras palavras: “[...] um processo ativo de *reconstrução* por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu *modo de produção*” (Ferreiro, 1991, p.275).

Atualmente o que se sabe a respeito do que as crianças pensam sobre a escrita, mesmo antes de ingressarem na escola se deve especialmente às contribuições da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991; FERREIRO, 1985; FERREIRO & PALACIO, 1987). A partir desse constructo teórico, a língua escrita é entendida como sistema de representação e objeto cultural. A ênfase volta-se à aprendizagem da língua como um processo interno, eminentemente pessoal, que se dá de forma linear e cumulativo. A alfabetização corresponde ao sistema de representação da língua escrita que se processa internamente, sem separação entre leitura e escrita, e que acontece mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1991) as crianças manifestam atitude reflexiva diante da escrita e empreendem esforços cognitivos para dessa fazer uso, como também para demonstrar seu entendimento sobre sua estrutura e funcionamento. A construção da escrita se constitui a partir de um sistema de relações que são estabelecidas a partir de funções cognitivas que avançam no sentido de entender o que para elas representa o que pode ser lido.

Com relação à evolução das noções infantis sobre a escrita, as crianças buscam progressivamente ao longo do curso do seu desenvolvimento, a partir de construção de hipóteses, erros construtivos, conflitos e assimilações, compreender as relações que se estabelecem entre o oral e o escrito. Nessa trajetória revelam as tentativas empreendidas até chegar a entender o princípio alfabético da escrita ou o que a escrita representa e como ela representa a fala.

Em seu processo evolutivo para compreender as relações que permeiam a língua escrita, as crianças buscam formas de representação entre: fonema e grafia (o som que representa cada letra), “todo-partes” (a palavra, a sílaba e a letra) na escrita e sistematização de suas variações quantitativas e qualitativas (a quantidade de letras e a variedade mínima para uma escrita ser possível de ser lida), leitura e escrita, oralidade e escrita, imagens e textos, desenhos e escritos (COLELLO, 2007).

De acordo com os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, a compreensão da escrita avança do ponto de vista do que essa representa para o sujeito, quanto sobre o que a partir da escrita pode ser representado. Tais relações são estabelecidas progressivamente e sugerem avanços cognitivos. À medida que o sujeito compreende que para escrever precisa valer-se de letras e passa a entender que precisa de uma quantidade e variedade mínima de letras demonstra uma compreensão mais sólida de como funciona estruturalmente a escrita e como a partir dessa se pode representar algo. Tais critérios de quantidade e qualidade de letras assumem condição fundamental para que um escrito seja uma boa representação do objeto—seja interpretável “legível”, portanto servindo para dizer algo (FERREIRO, 1995). Nesse sentido, Ferreiro (2013) pontua que:

O escrito é um conjunto de marcas não figurativas, organizadas prolixamente em linhas e cadeias gráficas emolduradas por espaços em branco, marcas que suscitam de forma misteriosa uma oralidade adulta com alto grau de estranhamento léxico e sintático. (FERREIRO, 2013, p.31)

Dessa maneira, parece não ser tão simples a correspondência entre os segmentos escritos no texto e os enunciados lidos. A aprendizagem sobre as formas da escrita progride a partir da descoberta pelo próprio aprendiz a respeito das relações entre sentido e decifrado.

De acordo com Lemos (1998) a linguagem tem um caráter irreversível que opera a partir do simbólico. Ao ser transformado pela escrita em alguém que lê e escreve, o sujeito não tem como retomar a estágios anteriores, tanto a criança, quanto o adulto perdem a capacidade de recuperar aquilo que os sinais gráficos representavam até então. Ao adotar esse ponto de vista:

[...] penso que é a pressuposição de transparência da escrita que explica pelo menos parte das dificuldades do alfabetizador-professor em atribuir algum saber sobre a escrita ao alfabetizando. Ao projetar sobre o alfabetizando sua própria relação com a escrita, o alfabetizado fica impedido de ‘ler’ os sinais- orais ou gráficos- em que o primeiro deixa entrever um momento particular de sua particular relação com a escrita.(LEMOS, 1998, p.17)

Desse modo, ao estar alfabetizada a criança não consegue mais retomar as antigas representações que organizavam e constituíam o seu particular modo de pensar e construir conhecimento sobre a escrita, tampouco o professor consegue refazer sua trajetória interna nesse processo.

No Brasil, o conjunto de conceituações de alfabetização na perspectiva de sistema de representação também influenciou fortemente políticas públicas em alfabetização, como por exemplo, o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores/ PROFA elaborado e implantado pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC (BRASIL, 2001). Orientações didáticas e propostas pedagógicas foram encetadas a partir de estudos a respeito da Psicogênese da Língua Escrita (LERNER, 2002; WEISZ, 2001; SOLIGO, 2001; MOLL, 2001; ZUNINO & PIZANI, 1995; CARRAHER, 1984), muito embora a interpretação que se deu à adoção dos pressupostos teóricos da psicogênese na prática alfabetizadora provocou a chamada “desmetodização” da alfabetização (MORTATTI, 2000).

À luz do conjunto de conceitos de dimensão simbólica de escrita, de linguagem, de sujeito e objeto de conhecimento, a alfabetização assume importância fundamental. Passa a demandar investimentos em intervenções que auxiliem as crianças em seu percurso de aquisição da língua escrita, que levem em conta o que sabem sobre a escrita.

Em face do exposto fica a afirmativa: “alfabetizar, sim, mas sabendo que a criança é sujeito de aprendizagem, é um ser pensante; que a ação educativa pode apelar para sua inteligência, exatamente para não inibir a reflexão nascente (...)” (FERREIRO, 2013, p.33).

### **1.3 Alfabetização como prática social**

A partir desse item pretende-se aclarar as ideias correspondentes à compreensão da alfabetização como prática social que se organizam a partir do entendimento da dimensão política que o processo de escolarização e o aprendizado da leitura e da escrita assumem para as sociedades e seus sujeitos. Diz respeito, portanto, aos sentidos e significados sociais que são atribuídos ao domínio da leitura e da escrita, por diferentes atores da sociedade. Tem como pano de fundo a discussão das relações de poder, do exercício e promoção da cidadania



na e pela escola, dos usos sociais da leitura e da escrita, e das garantias do direito ao acesso e aprendizado da leitura e da escrita bem como das demais linguagens que circulam na sociedade. A escolarização das aprendizagens da leitura e da escrita tem como questão de base a democratização e o direito de aprendizagem, especialmente para alunos oriundos das camadas populares.

Estudos realizados na Europa (FRAGO, 1993; MAGALHÃES, 1996) e nos Estados Unidos (COOK-GUMPERZ, 1991, 2008; GRAFF, 1994) contribuíram para caracterizar a trajetória da alfabetização, suas finalidades e usos, identificando como e sob que condições a leitura e a escrita passam a ser entendidas como práticas sociais. Práticas essas que afetam e atendem a muitas e diferentes finalidades da sociedade.

Assim, a finalidade principal da alfabetização entendida como prática social é ampliar possibilidades de explorar potencialmente contatos com as diferentes linguagens, especialmente a escrita, de forma a melhor compreender as relações de existência presentes nas relações sociais. Nesse sentido, ressalta-se que paulatinamente exige-se cada vez mais uma ideia “pluricultural” acerca da alfabetização (MAGALHÃES, 2014). Desse modo, uma concepção ampla de alfabetização deve contemplar também a capacidade para “decifrar/decodificar outros signos diferentes dos alfabéticos, especialmente os do mundo, da imagem, do número e das formulações algébricas” (FRAGO, 1993, p.42).

A perspectiva de alfabetização como prática social sugere que a linguagem escrita em contextos de uso específico, refere-se àquelas atividades usuais as quais o sujeito recorre tanto para atender suas finalidades de vida diária, quanto e, mais especificamente, a partir de seus usos compreende e convalida as relações de existência e ideológicas que permeiam a sociedade em que vive.

Igualmente relevante para os estudos sobre a alfabetização é entender como as práticas de leitura e a escrita, presentes na sociedade, como práticas sociais, tornam-se escolarizáveis. Assim, como aponta Graff (1994):

[...] O principal problema nos esforços para estudar a alfabetização, seja no passado, seja no presente, é o da reconstrução dos contextos de leitura e escrita; como, quando, onde, por que e para quem a alfabetização foi transmitida; os significados que lhe foram atribuídos: os usos que dela foram feitos; as demandas colocadas sobre as habilidades alfabéticas; os graus nos quais essas demandas foram satisfeitas; a extensão da restrição social na distribuição e difusão da alfabetização; e as diferenças reais e simbólicas que emanaram da condição social do “ser alfabetizado” entre a população. (GRAFF, p.34, 1994)

Desse modo, o conceito de alfabetização relaciona-se diretamente às características culturais, econômicas e tecnológicas das sociedades em diferentes tempos e épocas. As formas de distribuição e a difusão da alfabetização enquanto modelo escolar dizem respeito aos modos que as práticas sociais de leitura e escrita historicamente assumiram grau de importância nas sociedades. Nesse sentido, Frago (1993) ressalta que as investigações no campo da alfabetização voltam-se para os usos e funcionalidades da leitura e da escrita. Destaca que:

[...] Quanto ao processo de alfabetização no sentido estrito (leitura e escrita), as investigações mostraram sua não linearidade, sua irregular dispersão geográfica e suas complexas e ambivalentes relações com os processos de industrialização e urbanização, interessando-se, de modo especial, pelas funções sociais da leitura e da escrita, pelo *quem*, pelo *quê* e pelo *como* de ambas as práticas, pela difusão da cultura escrita e pelos diferentes tipos de semi-alfabetização ou usos restritos das habilidades de ler e/ ou escrever. (FRAGO, 1993, p.70)

Assim, importa às investigações de cunho sócio histórico sobre a alfabetização, especificamente, em termos dos usos sociais da leitura e da escrita, os sentidos e significados sociais que são atribuídos ao domínio da leitura e da escrita pelos sujeitos em sociedades e épocas diferentes e as relações que se estabelecem entre alfabetização e escolarização (COOK-GUMPERZ, 2008).

No Brasil, muito se tem discutido sobre essas facetas da alfabetização, especialmente quando se trata da questão da efetividade do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Ganham espaço estudos sobre a alfabetização pautados em abordagens sociohistóricas e antropológicas como estratégia para compreender os modos como a alfabetização tem se constituído em termos das suas finalidades.

No contexto brasileiro, Freire (1987) é reconhecido como referência do pensamento crítico ao modelo pedagógico escolar de alfabetização, tomando-se por base a alfabetização emancipatória de adultos. Ao propor para o conceito de alfabetização a ideia de:

[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. (FREIRE, 2003, p.119, 27ª Ed.)

A alfabetização segundo Freire (2003), portanto, não se reduz à prática “esvaziada de significado”. Pelo contrário, como processo que envolve compreensão crítica é ato de conhecimento. À concepção alfabetização como conscientizadora, importa entendê-la, sobretudo, como prática social e, como tal, instrumento de criação e recriação. Na faceta

emancipatória de alfabetização, a leitura crítica da palavra é elemento de transformação (FREIRE, 1987). Logo, as análises que adotam o pressuposto de que aprender a ler e a escrever na escola tem caráter eminentemente político postulam que alfabetização é ato de reflexão, criação, de conscientização, portanto, de libertação.

Muito embora a alfabetização tenha importante papel enquanto prática social, não é possível uma correlação direta entre alfabetização e conquista de cidadania. A alfabetização é meio e não condição de cidadania (SOARES, 2014). A natureza ideológica da alfabetização compreende que o não acesso às práticas sociais de leitura e de escrita, embora não inviabilize, restringe o exercício dos direitos civis e políticos, portanto as possibilidades de emancipação.

No contexto brasileiro, sobretudo nas últimas décadas, a ideia de que a alfabetização é processo que abrange diferentes práticas socioculturais de leitura e escrita em contextos sociais específicos (SOARES, 2001, 2014; KRAMER, 2001; GONTIJO, 2008, 2014; COLELLO, 2010) vincula-se à noção de que as crianças precisam aprender a ler e a escrever numa “perspectiva de “apropriação crítica da linguagem escrita” (GARCIA, 2008, p. 569) em contato com diferentes práticas sociais que requerem a utilização desses conhecimentos.

Em síntese, compreendida como prática social a alfabetização inscreve-se a partir da criação, transformação e compartilhamento de diferentes modos de linguagem retirados dos distintos contextos socioculturais dos sujeitos e como resultante do compromisso político da educação, especificamente com a emancipação.

#### **1.4 Alfabetização - estratégia para produção de sentidos**

O objetivo desse item é proporcionar uma reflexão acerca das ideias que tomam a alfabetização como possibilidade, isto é, como estratégia para a produção de sentidos. Desse modo, tomam-se como base as discussões pós anos 70 que organizam a produção acadêmica brasileira no âmbito da alfabetização. As concepções voltadas para a perspectiva da produção de sentidos através da alfabetização têm como matriz teórico-epistemológica o “sociointeracionismo”.

Destacam-se aqui, sobretudo, as contribuições de Vygotsky e Bakhtin. A partir delas, as discussões no campo da alfabetização passam a tomar as concepções de linguagem desses autores e, apoiando-se nelas, marcam as dimensões interacional, dialógica e discursiva da linguagem.

A partir daí enfatiza-se que, enquanto processo interacional entre sujeitos que se constituem como interlocutores, a linguagem assume sua condição histórica e social. Portanto, abriga as modificações e condições que lhes são impostas pelo(s) contexto(s). A construção de sentidos, portanto, é permeada pela interação com o outro por meio da linguagem. A respeito da constituição de sentido através da alfabetização, Smolka (2003) afirma que:

[...] A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro* pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre um interlocutor. (SMOLKA, 2003, p.69)

Assim, ressalta-se a importância da leitura e escrita como resultado de um trabalho que é construído na interação com o outro, produzido a partir de um fluxo dialógico (ZACCUR, 1999; GONTIJO, 2003; GOULART, 1999) por meio de ideias, posicionamentos, situações, informações, trocas de conhecimento, entre outros, que partem de um desejo, um propósito ou uma intenção. Desse modo, alfabetização é entendida como experiência compartilhada e significativa entre interlocutores, que assim se constituem por meio e a partir do diálogo.

Do mesmo modo, compreende-se que a alfabetização envolve uma dimensão simbólica, expressiva e cultural (KRAMER, 2001) que, a partir do contato com diferentes formas de representação e expressão de linguagem, a leitura e a escrita passam a se constituírem em momentos de comunicação e troca. Isto é, em momentos discursivos, como destaca Smolka (2003):

[...] a alfabetização é um processo discursivo; a criança aprende a ouvir, a atender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escuta (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita) isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. (SMOLKA, 2003, p.63)

Nessa perspectiva, ao compreender a alfabetização em uma dimensão discursiva destaca-se o valor e a função social das diferentes dimensões da linguagem na constituição do conhecimento na escola. Portanto, cabe a reflexão sobre como os sujeitos dão sentido ao que aprendem na escola. Pela linguagem constituem-se “modos de apreensão de sentidos e também, pelo seu caráter de indeterminação, modos de transformação de sentidos” (GOULART, 2015, p.18).

A relação interlocutiva que se dá entre sujeitos em diferentes espaços, mais especificamente na escola, é constitutiva e define possibilidades de (re)construção de sentidos.

Através da linguagem promove-se o contato com o outro e espera-se um retorno, isto é, uma resposta que acontece por meio de enunciados. De acordo com Bakhtin (2003) os enunciados podem ser definidos como texto. Assim, “[...] Dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles determina a índole do texto” (BAKHTIN, 2003, p.308).

Levando-se em conta tais considerações, Rosa e Costa Hübes (2015) apontam que a ideia de interação por meio de textos-enunciado vem influenciando fortemente as práticas realizadas na escola, por intermédio das atividades de ensino e aprendizagem da língua, especialmente no que se refere à interação professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno. Cabe destacar também a interferência direta nas concepções que orientam a noção de língua(gem) em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Como decorrência das reflexões no campo dos estudos da linguagem, especialmente àquelas pautadas na crítica ao predomínio da gramaticalização quando se trata do ensino da língua no contexto escolar e àquelas que apontam o texto e sua produção como alternativa para um ensino mais efetivo, observam-se novos modos de entender e trabalhar a língua(gem). A ênfase no uso de textos e, fundamentalmente, dos gêneros textuais como eixo estruturador da prática pedagógica escolar, desde a alfabetização, tem como foco pensar a posição do sujeito/aprendente como autor da sua própria escrita; como alguém que assume a intenção do seu dizer; que escolhe e determina a maneira de expor o assunto, em virtude dos “*gêneros*” e dos meios de circulação do discurso (GERALDI, 2006; POSSENTI, 2002; MENEGASSI, 2010). Logo, um “sujeito-enunciador”, que significa no dizer de Geraldi (2003), um sujeito que produz na e para a interação. A produção textual, portanto, é permeada de sentidos e significados compartilhados.

A forte influência tanto do sociointeracionismo quanto dos estudos da linguagem sobre o discurso educacional no campo da alfabetização, as concepções de alfabetização indicam necessidade da produção do sentido daquilo que se lê e escreve. Nesse sentido caberia a reflexão se seria a alfabetização o espaço “onde se encontra o sentido do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização das crianças” (MORTATTI, 2000, p.288).

### 1.5 A formação do professor alfabetizador

Este item aborda brevemente o papel das formações continuadas na consolidação de entendimentos e significados atribuídos à alfabetização. Além disso, intenciona problematizar a função exercida pelas formações desenvolvidas pelas políticas públicas de formação especificamente voltadas para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E por fim ressalta a concepção de formação continuada a partir do coletivo de aprendizagem que se constitui em âmbito escolar.

Um aspecto importante a considerar quando se trata da alfabetização é a formação do professor. A partir da formação inicial o professor alfabetizador é reconhecido como o profissional que ao longo de sua trajetória profissional adquire, elabora e reelabora sua prática no confronto e na interação com as suas condições de profissão e, em especial, que assume o ofício de alfabetizar a partir de múltiplos saberes (CAMPELO, 2001). Nesse movimento há a busca de um repertório de conhecimentos que garantam a legitimidade da docência pela posse de um saber específico, próprio e distintivo das demais profissões, os “saberes experienciais” (GAUTHIER et al., 1998) e/ ou “adquiridos experienciais” (CANÁRIO, 1999).

Uma vez compreendida a essencialidade dos saberes desenvolvidos durante a formação inicial dos professores que atuam com as classes de alfabetização, cabe a reflexão acerca dos modos pelos quais se configuram os saberes docentes que se constituem a partir da prática. Com relação aos saberes toma-se aqui a noção de “saberes docentes” segundo Tardif (2002) que os define como de natureza plural, heterogêneo e plural.

Apesar da proposta do estudo em foco não estar alicerçada na temática da formação do professor, compreende-se que essa é relevante, uma vez que as concepções adotadas pelos professores a respeito da alfabetização sofrem forte influência das políticas públicas de formação continuada, sobretudo no contexto brasileiro. (Cf, BRASIL, 2001; 2010; 2012). Muito embora tais concepções sejam constantemente forjadas pelos professores no contexto de suas práticas pedagógicas.

Concordando com Escolano Benito (2011) em seu artigo “Arte Y Oficio de Enseñar”, a maior parte dos professores foi construindo as regras da arte de ensinar a partir de um acervo profissional que forja o seu *habitus* profissional (BOURDIEU, 2007). Assim, ao demonstrar suas ideias principalmente sobre a alfabetização entende-se que a cultura oriunda da prática pedagógica continua mantendo acesa o que o discurso pedagógico muitas vezes tenta apagar.

Desse modo, observa-se que a década de 90 do século XX assiste a um intenso movimento de valorização da formação e da profissionalização dos professores em diferentes países, inclusive o Brasil, que alavanca uma profusão de estudos e pesquisas no campo (GATTI, 2008) e que acabam por impactar em políticas e propostas curriculares de formação de professores.

Baseada numa concepção de que o acúmulo de cursos e conhecimentos favorece o processo formativo do professor, as políticas públicas acabam priorizando a quantidade de cursos a serem oferecidos em serviço. De acordo com Valsechi (2010) o critério da quantidade também é adotado no que se refere às perspectivas teóricas que variam desconsiderando muitas vezes os saberes dos professores. Como decorrência desse processo o professor inicia, porém interrompe o processo de apropriação de saberes.

Ao se referir especificamente à formação continuada do professor alfabetizador, Maciel (2014) destaca a ausência de investigações consistentes a respeito dos impactos das políticas públicas de alfabetização. A descontinuidade observada entre as propostas, onde tão logo um programa é implantado um “novo” programa surge para suplantá-lo dificulta a pesquisa e a avaliação sobre possíveis efeitos negativos e positivos de cada um.

Nesse sentido, a formação continuada de professores alimentada pelas políticas públicas até então desenvolvidas pouco contribui para mudanças conceituais, sendo necessário repensá-la por considerar que:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois "esquecimentos" invisibilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente. (NÓVOA, 1992, p.12-13)

Tendo como base o exposto, considera-se relevante indagar sobre as finalidades e papéis desempenhados pelas formações continuadas de professores alfabetizadores. Nessa direção percebe-se a sempre atual necessidade da revisão do papel das formações continuadas tendo como horizonte tanto a formação profissional individual quanto, e mais especificamente, o coletivo da escola.

Quando se investiga a formação continuada dos professores entende-se que a “articulação directa e interactiva com o exercício do trabalho está na origem de uma reflexão sistemática sobre o estabelecimento de ensino” (CANÁRIO, 1996, p.140). Pensar em

formação continuada centrada na escola parece ser parte de um processo formativo mais fecundo para entender as relações que se dão no interior das escolas e mais especificamente no contexto das práticas pedagógicas.

Nesse cenário os atores sociais se envolvem em um processo estabelecido por um coletivo de professores, que assumem sua aprendizagem a partir de uma “cultura de ofício” responsável pela aprendizagem pela prática (DUBAR, 1998). Desse modo há de se investigar as relações existentes que habitam as escolas que se destinam à formação de crianças compreendendo a cultura específica que acomoda e transforma as ações dos seus sujeitos em formação.

## 1.6 Sintetizando...

A partir do que se apresenta sobre as ideias-chave que organizam o que se entende por alfabetização no contexto brasileiro, especialmente, a partir das últimas décadas observa-se que, na maioria das vezes, a alfabetização é explicitada a partir dos elementos que a constituem e não pela conceituação. Há um esforço em apontar os elementos/aspectos que compõem tais entendimentos, como também sobre as suas implicações. Mais precisamente utilizam-se expressões como “alfabetização abrange...”; “alfabetização é entendida como...”; entre outras. Essa maneira de tratar a alfabetização e suas questões faz supor que o conceito de alfabetização sofre um esvaziamento em termos de sua definição. Com esse esvaziamento a preocupação volta-se principalmente para os modos de alfabetizar e suas finalidades.

Vale mencionar que as maneiras de conceber a alfabetização partem das múltiplas interpretações sobre as funções e os papéis da leitura e da escrita, enquanto fenômenos sociais escolarizados. Chama atenção a ênfase que se dá à ideia de que a alfabetização é processo que abrange diferentes práticas socioculturais de leitura e escrita em contextos sociais específicos. Ganha espaço a noção de “alfabetizações” como concepção mais ampla no sentido de explorar potencialmente contatos com as diferentes linguagens. Esse conjunto de ideias traz implicações para o ensino e as práticas de leitura e escrita. Na perspectiva dessas implicações destaca-se a necessidade do domínio dos códigos, especialmente os escritos, na formação de alunos/sujeitos autônomos, hábeis e competentes no trato com linguagem escrita.

Nesse sentido parece ser relevante também apontar que as ideias-chave que tomam a alfabetização em diferentes tempos e épocas apresentam uma trajetória constante no que diz respeito à dimensão instrumental das habilidades necessárias à leitura e a escrita. Observa-se



que a dimensão individual das habilidades de alfabetização se mantém, embora sofrendo algumas modificações. As habilidades como a decodificação e codificação dos sistemas simbólicos escritos são entendidas como fundamentais à informação e conhecimento sistematizado e compreendidos como imprescindíveis à aquisição de competências de compreensão e expressão de significados, logo como inerentes ao processo de alfabetização. Entretanto, tais competências e habilidades voltam-se, mais especificamente, ao ensino do sistema de escrita compreendendo-o a partir de suas propriedades.

Portanto, enquanto objeto histórico e cultural, o sistema de escrita alfabética embora sofra modificações nas formas de compreensão, especialmente no que se refere ao seu ensino, mantém aspectos da ordem do permanente. Sendo assim, sua apropriação em contextos de aprendizado social como a escola exige intervenção pedagógica competente no sentido de ampliar possibilidades de aquisição individual e, fundamentalmente a compreensão e expressão de significados sociais compartilhados.

Vale acrescentar ainda que o domínio das habilidades instrumentais, em termos de compreensão/ incorporação do que se lê e escreve, visando à comunicação, compreensão e interação passam a incorporar a capacidade para decifrar/ decodificar outros signos diferentes dos alfabéticos, especialmente os do mundo, da imagem, do número e das formulações algébricas.

Em suma, a ideia a partir da qual a alfabetização é entendida, permite hipotetizar a dificuldade em conceituá-la e isso significa dizer que há uma dificuldade em definir o conceito do ponto de vista do fenômeno e, mais precisamente, do seu objeto.

Embora não seja propósito desse trabalho fazer um detalhamento acerca de uma “genealogia do ensino da escrita” (FRADE, 2010), no tocante aos modos e aos meios de alfabetizar, é importante pontuar que a conceituação da alfabetização marca historicamente as discussões, sobretudo sobre o ensino da escrita.

A partir da escolarização do ensino da escrita questões relacionadas ao fenômeno da alfabetização são reeditadas por diferentes sociedades e culturas. Ao serem reeditadas, acrescentam outros elementos como, por exemplo, as questões metodológicas referentes ao uso de materiais específicos para ensinar a ler e a escrever como cartas, tabelas, tábuas, folhetos, livros, entre outros. Materiais esses que “dialogam com um conjunto de materiais que ajudam a produzir a própria escola” (FRADE, 2010, p.267).

A discussão em torno do como alfabetizar envolve tipos de suporte e gêneros textuais, que se inserem no amplo contexto das relações da vida em sociedade, materiais esses que compõem a vida cotidiana e relacionam-se diretamente com os usos sociais da escrita como,

por exemplo, cartazes, listas de palavras e textos religiosos e que embora não pertencentes à própria escola, passam a compor as formas de alfabetizar marcados pela ideia de métodos de ensino.

Cabe assinalar que na América Latina e especificamente no Brasil, observa-se o mesmo processo, tendo os jesuítas como referência, onde o uso prático da leitura e da escrita fica sobremaneira evidente. Adotam-se procedimentos semelhantes aos de vários outros contextos para alfabetizar. As cartas, os textos religiosos e os elementos da vida cotidiana servem como referência ao ensino da leitura e da escrita, marcados pela presença da gramática e da ortografia.

Logo, é possível marcar a permanência/ continuidade de determinados eixos para ensinar a ler e a escrever, tanto por seu valor pragmático, quanto pedagógico, constitutivos, atemporalmente, do objeto da alfabetização.

## 2 REVISITANDO OLHARES SOBRE CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

No presente capítulo apresenta-se um panorama das concepções que fundamentam, especificamente no contexto acadêmico, os modos de conceber o letramento, circunscrevendo-os em seus contextos de investigação. O objetivo é melhor compreender como tais concepções constituíram-se, sobretudo no cenário brasileiro. Pretende-se, também, apontar algumas categorias que têm servido como critério de compreensão do conceito de letramento, sobretudo no contexto brasileiro.

Para tanto, toma-se como referência principal as contribuições que configuram o conjunto de produções identificadas como Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies–NLS). O paradigma da abordagem dos NLS propõe uma dimensão multidisciplinar para o entendimento das relações que os sujeitos, as sociedades e seus contextos estabelecem com a escrita e a cultura da escrita.

Nesse sentido, os NLS postulam a necessidade de revisão da perspectiva epistemológica que até então esteve atrelada à escrita, assentada em princípios (ainda evolucionistas) de uma grande divisão entre letrados e iletrados. Em substituição a tal perspectiva evolucionista inaugura-se essa abordagem, de vertente sociocultural (HEATH, 1983; STREET, 2003; KLEIMAN, 1995), designada, no Brasil, como Estudos de Letramento, na qual as práticas de uso da escrita são consideradas práticas sociais, plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades.

Nas últimas décadas, têm sido vastos e bastante diversificados as discussões e os estudos sobre o letramento. Assim, verifica-se a chamada explosão conceitual (VIANNA, et al., 2016) a partir da demarcação de estudos e pesquisas aliados à abordagem sociocultural, que deram origem aos estudos dos “Novos letramentos”, “Letramentos múltiplos” e “Multiletramentos” que não serão foco de análise desse estudo.

No contexto dos NLS, tomam-se como referência, primeiramente, aqueles estudos desenvolvidos por pesquisadores (COOK-GUMPERZ, 1991; GRAFF, 1990; STREET, 1984; HEATH, 1983; SCRIBNER e COLE, 1981) que têm sido tomados no campo de pesquisas em âmbito internacional e nacional como matrizes teóricas de base para a formulação de concepções sobre letramento.

Como recorte temporal ressalta-se a produção acadêmica relativa às décadas de 80/90, sobretudo, devido ao enfoque dado à leitura e escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais (históricas, políticas, econômicas). Destacam-se, também, as contribuições de

pesquisadores como Magalhães (1996) e Vinão Frago (1993), que nas décadas de 80/90 empreenderam estudos sobre os modelos históricos de *literacia/ alfabetização* no Ocidente. Ambos destacam a não linearidade dos referidos modelos históricos, como também destacam as relações entre as práticas de leitura e escrita com as outras instâncias da vida social.

A partir do século XXI, no que tange aos estudos no campo do letramento, evidenciam-se, as reflexões de pesquisadores (GRAFF, 2011; STREET, 2007; GEE, 2000; BARTON et al., 2000) que fazem interlocuções acerca das diversas práticas sociais de letramento, situando-as em diferentes universos interculturais.

Recorrendo-se aos contextos de investigação em diferentes espaços e tempos pretende-se marcar, sobretudo no contexto dos NLS, as ideias-chave que emergem do corpus teórico que fundamentam na contemporaneidade as concepções de letramento. O deslocamento do foco de atenção do fenômeno do analfabetismo para o processo de alfabetização, seus agentes e modos de realização (FRAGO, 1993) compõe o conjunto de reflexões sobre o letramento, que se vincula às ideias de alfabetismo e alfabetização.

Ao analisar a história dos modelos de alfabetização no Ocidente, Frago (1993) chama a atenção para o fato de que o alfabetismo pode ser tanto de ordem cultural, quanto de ordem funcional. Nesse sentido, o referido pesquisador propõe uma definição de analfabeto que transcende a ideia de um sujeito tão somente incapaz de ler e escrever. Em seu entendimento a palavra analfabetismo corresponde aquele que:

[...] mesmo sabendo ler e escrever é incapaz de compreender ou redigir um texto determinado. Caso se trate de textos literários, políticos, científicos e históricos que se consideram necessários para entender e participar da vida política e cultural de um país determinado, tal analfabetismo é adjetivado de *cultural*(...). Se os textos se referem a fatos da vida cotidiana- não a questões científicas ou filosóficas, por exemplo - tal analfabetismo é qualificado de *funcional*?. (FRAGO, 1993, p. 16)

Desse ponto de vista, assume-se como horizonte o uso social que o sujeito faz a partir da aprendizagem da leitura e escrita enquanto habilidades de alfabetização. Ao promover um estudo aprofundado sobre as relações entre a escolarização e a alfabetização nas sociedades ocidentais Cook-Gumperz (1991; 2008) ressalta que nos dois últimos séculos, ao longo do processo de desenvolvimento e institucionalização da escolarização pública, “as escolas não se preocuparam apenas com o ensino das habilidades de alfabetização, mas com os usos dessas habilidades que são principalmente sociais” (COOK-GUMPERZ, 2008, p.34).

A partir de análises que se apoiam na perspectiva histórico-comparativa (MAGALHÃES, 1996; GRAFF, 1994; FRAGO, 1993) desloca-se o entendimento do

analfabetismo como mera consequência da ausência de alfabetização e estudos passam a ser enriquecidos com as contribuições sobre a história dos processos de comunicação oral, pela interação e influência recíprocas entre o oral e o escrito e da difusão da leitura e da escrita (HÉBRARD, 2001; GOODY, 1990; ONG, 1987).

A referência quanto à distinção entre ser letrado ou não letrado, (GEE, 1986) aponta para duas perspectivas teóricas quanto aos pares de conceitos entendidos como opostos: alfabetismo e analfabetismo, alfabetizado e analfabeto, letrado e iletrado. A primeira das posições teóricas ressalta o que Graff (1994) nas sociedades contemporâneas define como a “tirania das dicotomias conceituais no estudo e na interpretação da alfabetização”, cuja tirania incide sobre os citados e respectivos pares de ideias que passam a substituir a distinção entre pensamento civilizado e pensamento não civilizado, cultura escrita e cultura oral, impresso e manuscrito, sociedade moderna e sociedade primitiva.

Tal abordagem toma como ideia central o que Goody (1977), citado por Frago (1993), sugere como tratar todas as sociedades como se os processos intelectuais de comunicação e linguagem dos indivíduos fossem iguais e não similares. Nesse sentido, pontua-se que:

A divisão das sociedades ou modos de pensamento em avançados e primitivos, domesticados e selvagens, abertos ou fechados, consiste essencialmente em fazer uso de uma taxonomia popular pela qual introduzimos ordem e entendimento em universo complexo. Mas a ordem é ilusória, o significado superficial. Como no caso de outros sistemas binários, a categorização é com frequência apriorística e etnocêntrica. (GOODY, 1977apud, FRAGO, 1993, p.71)

De acordo com a primeira perspectiva teórica apresentada, considera-se que o letramento assume papel imprescindível no desenvolvimento das sociedades. Entre os cidadãos que compõem as sociedades consideradas “letradas” e tecnologicamente mais avançadas há diferenças marcantes de ordem cognitiva. A partir dessa abordagem estabelece-se que há divisões marcadamente entendidas como inversas, como por exemplo, entre letrados e iletrados, compondo uma visão unilateral que apresenta sinais de continuidades e permanências a partir de:

Historical studies amply document the damages, the human costs in domains developed and undeveloped, that follow from the long domination of practical and theoretical presumptions that elevate the literate, the written-as opposed to the non literate-to the status of the dominant partner in what Jack Goody calls the “Great Dichotomy” and Ruth Finnegan the “Great Divide.”In part the arrogance of the imperial West but more the triumph of Goody’s “technology of the intellect” over the intellect and the human spirit themselves, traditions of narrowly construed intellectualism and rationalized their reification of light over darkness, civilization over barbarity, developed over primitive, formally schooled over natural, written over spoken, literate over oral. (GRAFF, 2011, p.90-91)

Esse viés denominado “the Great Divide” aponta para a compreensão de que os indivíduos letrados possuem capacidade de abstração que se relaciona diretamente ao uso e às funções da escrita. Segundo a crítica de Graff (2011) esse ponto de vista tem sido relativizado pelos estudos e abordagens históricas e antropológicas.

No bojo das reflexões dos denominados NLS origina-se a segunda perspectiva teórica para a compreensão do papel desempenhado pelo letramento nas diferentes sociedades e culturas. De acordo resultado de pesquisas de trabalhos como os de Scribner e Cole (1981), citado por Graff (2011), convalida-se a ideia de que indivíduos “não letrados” demonstram capacidade de raciocínio inferencial e solução de problemas a partir das relações que lhes impõem as experiências de uso em seu contexto imediato. A citação a seguir também parece corroborar com tal raciocínio:

[...] O trabalho pioneiro dos psicólogos cognitivos interculturais Michael Cole e Sylvia Scribner, com o grupo Vai na Libéria e em outros locais aponta para a conclusão enormemente sugestiva de que o *ambiente* nos quais os alunos adquirem seu alfabetismo carrega um impacto importante sobre as consequências cognitivas de sua posse da habilidade e dos usos que dele podem ser feitos. Crianças que foram formalmente educadas em escolas planejadas para aquele propósito adquiriram como parte de seu treinamento um conjunto de habilidades bastante diferentes daquelas crianças que aprenderam mais informalmente. Cole e Scribner apontam para uma interpretação que contradiz a visão usual de que “o alfabetismo leva a formas superiores de pensamento.” “Em vez disso”, eles argumentam, “advogamos uma abordagem do alfabetismo que vá além das generalidades para uma consideração da organização do uso do alfabetismo em contextos sociais diferentes.” (GRAFF, 1990, p.40-41)

Dessa forma, Graff (1990) chama a atenção para a necessidade de se compreender que a existência de processos lógicos de raciocínio não esteja atrelada a condição do sujeito de ser ou não letrado. Segundo o que Graff (1990) aponta sobre os resultados de estudos de Cole e Scribner (1981, apud Graff, 1990) os sujeitos não letrados que foram alvo de suas pesquisas apresentaram uma tendência de se valerem de um fazer que, por ser referendado em sua cultura, deriva de um valor socialmente a esse atribuído.

No contexto dos NLS encetados nas duas últimas décadas há distinções quanto às formas de conceber o status assumido pelo letramento, como também pelas posições entre as práticas sociais de leitura e escrita. Desse ponto de vista importa sublinhar que “os indivíduos numa sociedade recém-letrada, longe de serem passivamente transformados pelo letramento, em vez disso aplicam ativa e criativamente as habilidades de letramento para atender a seus propósitos e necessidades; como eles se “apoderam” do letramento, em vez de qual “impacto” do letramento sobre eles (STREET, 2007, p. 475).

Conforme aponta Street (2007) situar a discussão do letramento em uma perspectiva mais abrangente significa romper com o modelo de entendimento definido e citado pelo referido autor como autônomo, pautado na ideia do letramento com pré-requisito para o desenvolvimento econômico, modernização e melhora nos padrões de vida. Em contrapartida, recoloca-se o letramento no universo das práticas e habilidades desenvolvidas nos contextos sociais e que se revelam a partir dos diferentes modos, usos e significados do ler e escrever em sociedades e épocas diferentes. Nessa direção denomina-se o letramento como ideológico, conforme aponta citação a seguir:

Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras. (STREET, 2007, p.466)

Nesse sentido, a imersão dos sujeitos na cultura escrita é processo que acontece de forma irregular e é marcado, sobretudo por uma distribuição desigual. Visto que numa dada cultura há práticas de letramento que estão associadas às necessidades de uso da escrita em diferentes domínios e que essas se relacionam a diferentes maneiras de os sujeitos se envolverem e tomarem parte de eventos e situações nesses domínios. Isso significa dizer que, as formas que a leitura e a escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais dependem basicamente das demandas que essas práticas propõem aos sujeitos (HEATH, 1983; GEE, 2000; BARTON et al., 2000).

Do mesmo modo, o letramento remete para um movimento que é peculiar a cada sociedade (BARTON, et al., 2000). Desse ponto de vista ao estudar a história da literacia em Portugal, Magalhães (1996) aponta como contribuição a necessidade de investigação sobre os modos como se inscreve o “alfabetismo e a literacia na invenção do quotidiano dos indivíduos, grupos sociais e das próprias sociedades” (MAGALHÃES, 1996, p.47). Partindo desse pressuposto, as práticas e eventos de letramento estruturam-se para atender aos modos que são próprios de cada sociedade para letrar os seus sujeitos.

As formas de percepção da escrita, de seus usos e objetos, relacionam-se diretamente com as ações que uma pessoa ou um grupo de pessoas faz com base em conhecimentos e artefatos da cultura escrita. Para Barton et al. (2000) o letramento relaciona-se com o significado social que as atividades de letramento têm na vida dos sujeitos. Sendo assim, dizem respeito “[...] how literacy activities are supported, sustained, learned and impeded in people’s lives and relationships, and the social meanings they have” (BARTON et al., 2000, p.12).

No Brasil, os estudos sobre o letramento evidenciam a relevância da temática que tem sido desenvolvida, principalmente a partir da década de 90, por parte de pesquisadores e educadores, tendo como eixos norteadores: os significados do letramento e seus contextos específicos de uso (SOARES, 2014; KLEIMAN, 1995; ROJO, 1998), as conceituações de alfabetização, letramento e alfabetismo e suas inter-relações socioculturais (TRINDADE, 2004; BRITTO, 2003; RIBEIRO, 1998; SOARES, 2001; TFOUNI, 2010; MATÊNCIO, 1994) e a preocupação com a formulação de políticas educacionais relacionadas aos problemas enfrentados pela Educação Básica, no tocante às dificuldades de domínio da leitura e da escrita enquanto instrumentos simbólicos que apontam para os usos da linguagem escrita em diversos contextos e suas relações com outros problemas sociais (SOARES, 2003; RIBEIRO, 2003).

A adoção do termo *letramento* na bibliografia brasileira inicia-se a partir da década de 1980 (SOARES, 2001; KATO, 1986). O termo letramento no Brasil tem origem do vocábulo inglês *literacy*, que, até a década de 1990 era traduzido em vários países por *alfabetização*. Mais recentemente (meados de 1990) o termo passou a ser traduzido como *alfabetismo*. A tradução brasileira do termo em inglês *literacy* alinha-se ao sentido atribuído por Harvey Graff (1990) que o aproxima do vocábulo alfabetismo. Como nota de rodapé em seu artigo “O mito do alfabetismo” publicado na revista Teoria & Educação (GRAFF, 1990) opta-se por tal tradução por considerar a alfabetização como a ação de alfabetizar e alfabetismo como qualidade ou condição dos indivíduos que se encontram em estado de alfabetização.

No tocante às concepções de letramento no Brasil três eixos orientam a incursão na temática. O primeiro deles diz respeito aos significados assumidos pelo letramento e pelas relações, fundamentalmente, estabelecidas, entre letramento e os usos sociais assumidos pela escrita. De modo geral, há uma forte tendência de proposição da tradução do vocábulo *literacy* para o português do Brasil como *letramento* (SOARES, 2001; 2014). Entretanto, há autores brasileiros que preferem adotar a palavra *alfabetismo* (RIBEIRO, 1998; TRINDADE, 2004).

De acordo com Ribeiro (2003) ao se referir às habilidades e capacidades de leitura e escrita adota-se como critério o uso do termo alfabetismo, em detrimento do termo letramento. Quando se referem às práticas de uso social da leitura escrita, autores brasileiros preferem lançar mão do termo letramento (SOARES, 2003; KLEIMAN & MATÊNCIO, 2005).



Tomando como referência a ideia de “letramento como estado ou qualidade daqueles que se utilizam das habilidades de ler e escrever beneficiando-se individual e socialmente dessas habilidades, Soares (2001) pontua que:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever. Já o indivíduo letrado é o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2001, p.39-40)

De acordo com a concepção de letramento apresentada por Soares, (2001) o sentido do termo corrobora com o entendimento de letramento como sinônimo de alfabetismo.

Pode-se afirmar que, tanto as possíveis quanto as diferentes traduções que o referido termo tem assumido origina-se objetivamente dos novos significados e múltiplos sentidos adquiridos, que se entende como ser alfabetizado na sociedade contemporânea (BRITTO, 2003).

No bojo das reflexões no contexto brasileiro insere-se como segundo eixo de análise a preocupação latente com as formas de inserção social e pertencimento dos cidadãos em uma sociedade que valoriza e privilegia progressivamente a cultura escrit. (RIBEIRO, 2003; BRITTO, 2003).

Como apropriação possível de entendimento a partir dos NLS no contexto brasileiro, Tfouni (2010) apreende que a forma de conceber o letramento reflete sobre a complexidade cultural de cada grupo/ comunidade. Ao assumir esse enfoque concebe-se o letramento como uma habilidade desenvolvida socialmente, segundo as necessidades e uso da palavra escrita. Nesse sentido, o letramento está vinculado diretamente sobre as possibilidades de desenvolver diferentes tipos e funções de uso social da escrita.

Também no cenário brasileiro, Kleiman (1995) faz uma aproximação com os estudos desenvolvidos por Scribner e Cole (1981), que em seu entender apontam para o conceito de letramento como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.18).

Assim, participar da cultura do escrito implica para além do domínio do código escrito, entendido enquanto tecnologia do ler e do escrever. Valer-se de traços do discurso escrito não é prerrogativa possível apenas daqueles sujeitos que aprenderam a ler e a escrever, tampouco é característica incomum aos sujeitos analfabetos, conforme sugere Tfouni (2010). Nesse sentido parece ser possível supor que haja uma relação intrínseca entre letramento e alfabetização.

Existe um processo de intercâmbios e negociações, no qual o primeiro sofre e influencia as culturas dos indivíduos que não dominam a escrita. Sendo assim, considera-se que o letramento, indistintamente, em todas as instâncias da sociedade aponta para uma estreita relação com a escolarização. Nesse sentido, ao confrontar alfabetização e letramento, Tfouni (2010) destaca o caráter individual da primeira e o social do segundo quando aponta que:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada: procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as “práticas letradas” em sociedades ágrafas. (TFOUNI, 2010, p.11-12)

Assim, pode-se inferir a partir dos estudos de Tfouni (2010) que o letramento se debruça, fundamentalmente, sobre as diferentes modalidades de uso, tampouco sem deixar de entrelaçá-las com os diferentes modos de representação dos atos de leitura e escrita na sociedade. Nesse contexto, cabe a indagação a respeito da dimensão que ocupa a escolarização e, mais especificamente, a escola enquanto universo de cultura escrita.

Do ponto de vista de Kleiman (1995), no caso específico da escola, esta corresponde aquilo que denomina como a mais importante das “agências de letramento”, cuja atribuição corresponde a uma faceta muito particular na socialização de um fazer cultural e historicamente construído como “saberes elementares da escola na época moderna” (HÉBRARD, 1990), o processo de aquisição do domínio dos códigos alfabéticos e numérico. Logo, de acordo com Kleiman (1995), muito importa à escola um tipo de prática de letramento que só a ela cabe, especificamente, a alfabetização.

Por essa razão a discussão sobre o letramento escolar é compreendida como “um conjunto de práticas socioculturais e histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos” (BUNZEN, 2010, p.101).

Como terceiro eixo de análise e reflexão para o estudo das concepções de letramento no Brasil, sobressaem-se as pesquisas (FERRARO, 2003; RIBEIRO, 2003; SOARES, 2003) que se propõem a contribuir com a formulação de políticas educacionais. Nesse eixo de reflexão as concepções de letramento revelam a preocupação com propostas e alternativas de políticas públicas que compreendem o letramento como uma alternativa para o enfrentamento

e superação das dificuldades, à medida que contribuem com informações sobre os níveis de habilidades alfabéticas e capacidades dos sujeitos no tocante às práticas de leitura.

Nessa direção, o letramento emerge e é incorporado ao discurso educacional a partir dos dilemas relativos às dificuldades na aprendizagem e domínio dessas habilidades, especialmente no contexto dos anos iniciais da escolarização (RIBEIRO, RIBEIRO E BAPTISTA, 2010).

Enfim, os olhares sobre o letramento implicam formas de concebê-lo que se apoiam em investigações baseadas em diferentes compreensões do conceito de letramento. De modo geral, as categorias que têm servido como critério de compreensão dizem respeito ao letramento entendido como: *mito, alternativa, problema, prática social, recurso discursivo e metodologia*. (RIBEIRO, RIBEIRO E BAPTISTA, 2010). Nos próximos tópicos objetiva-se debruçar sobre cada uma das respectivas formas de entender o letramento elencadas pelas autoras, ampliando-as e atualizando-as, sempre que necessário. Para tanto, intenciona-se entrelaçar tais concepções, focalizando principalmente as produções acadêmicas brasileiras sobre o letramento.

## 2.1 Letramento como mito

O presente item apresenta o conjunto de ideias divulgadas ao longo do último século a partir das quais se pode compreender o letramento como mito. Esse entendimento se organiza em torno de três questões de base: a primeira refere-se ao mito do letramento como fator causal de progresso econômico, político, social e cultural; a segunda diz respeito à compreensão do letramento como responsável pela igualdade de oportunidades e garantia de acesso a todos ao capital cultural, via escolarização; e a terceira, corresponde ao entendimento do letramento como um bem simbólico obtido a partir do desenvolvimento de habilidades e técnicas, que podem ser adquiridas e testadas.

Cabe destacar que a partir do século XX o estabelecimento de metas globais passa a ser enfatizado, especificamente por organismos internacionais, como por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Para a perspectiva do letramento entendido como mito será tomado como referência o relatório *Educación para todos: la alfabetización, un factor vital. Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*(UNESCO, 2006).

A natureza do conceito do letramento como mito aponta para a ideia do “alfabetismo como a característica distintiva mais importante de um homem civilizado e de uma sociedade

civilizada”. (GRAFF, 1990) Nesse sentido parte-se do pressuposto de que há um conjunto de conjecturas presentes no pensamento, na percepção e nas expectativas das sociedades contemporâneas que promovem a ideia do letramento como fator causal, em contraposição a ideia de concebê-lo como fator propiciador de desenvolvimento. Dentre as crenças de que o letramento seria a solução dos problemas sociais e econômicos ressalta-se também sua necessária relação com a escolarização. Desse modo, destaca-se que:

[...] Curiously, literacy – and schooling - are held to represent a complex of attitudinal changes, related in some measure to modernity. In part, this is a result of the acquisition and possession of literacy, but perhaps it is more directly the result of the processes that accompany the dissemination of the ability; the values and organization of the school. This is not often recognized, but may comprise the essence of schooling`s contribution to development and modernization. (GRAFF, 1991, p. 9)

De acordo com esse entendimento há estreita relação entre letramento e escolarização, ao se reconhecer o papel importante da escolarização enquanto forma de organização e disseminação de valores e habilidades e como fator propulsor para o desenvolvimento e modernização, tanto ou mais do que o letramento propriamente dito.

Como resultado do estabelecimento da escolarização em massa nas sociedades Ocidentais, “acompanhada por uma mudança na pedagogia que salientava que as “coisas aprendidas podiam mudar as chances de vida social de uma forma que não havia sido anteriormente, para a grande maioria da população” (COOK GUMPERZ, 1991, p.48), ratifica-se o princípio de que o acesso à escola é aspecto vital para a manutenção da estabilidade social, principalmente durante períodos de mudanças sociais e instabilidade econômica (POCHMANN, et al., 2004). Sendo assim, emerge o mito do letramento, via escolarização, como meio de obtenção de um lugar apropriado na sociedade para cada indivíduo, com base na igualdade de oportunidades para todos. Nesse sentido, intensifica-se a lógica definida por Bourdieu e Passeron (1992) ao apontarem que:

[...] ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que –sob as aparências da equidade formal- sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora”. (NOGUEIRA e CATANI, 1998, p.65)

Nesse sentido, ao distinguir os indivíduos por habilidades cognitivas adquiridas em contextos específicos de aprendizado, através do esforço individual, as diferenças linguísticas dentro da comunidade começam a ser vistas como “déficits sociolinguísticos e como causa e

produto da incapacidade de utilização do raciocínio letrado” (COOK GUMPERZ, 1991, p.56-57). Do mesmo modo, o letramento assume o status de uma habilidade técnica e neutra (STREET, 2013).

Sendo assim, alavanca-se no século XX a elaboração e manutenção de programas de intervenção para o desenvolvimento de capacidades e testagens de habilidades cognitivas dos indivíduos que estejam mais afinadas com as necessidades da sociedade. Sociedade esta que tem no letramento um mote para o progresso econômico, social e cultural, como também possibilidade e garantia de igualdade de oportunidades. Portanto:

A perspectiva padrão em muitos campos, da escolarização a programas de desenvolvimento, trabalha com a suposição de que o letramento por si só autonomamente – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Introduzir o letramento para as crianças na escola, para pessoas “iletradas” em vilarejos e para jovens pobres em áreas urbanas, entre outros, teria o efeito de intensificar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, torná-los cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas que respondem pelo seu “iletrismo”, em primeiro lugar. Eu me refiro a isso como um modelo “autônomo” de letramento. O modelo, que eu proponho, disfarça as conjecturas culturais e ideológicas que o sustentam, de forma que possa então ser apresentado como se elas fossem neutras e universais e que o letramento em si teria esses efeitos benéficos. (STREET, p.53, 2013)

Desse modo, a contraposição à concepção do letramento como um modelo autônomo, entendido como um bem em si e resultado de uma ação técnica e neutra, organiza-se em torno do caráter ideológico do letramento, onde seu modelo de ação se organiza em torno das apropriações que cada contexto sociocultural abriga, cuja relação com o letramento ocorre a partir das “diferentes frequências de recurso a práticas de leitura e escrita, diferentes modalidades de uso da leitura e escrita, diferentes modos de representação dos atos de leitura e escrita, diferentes sociabilidades em torno do texto escrito” (LAHIRE, 1997, p.20).

Entretanto, no dizer de Street (2013) o modelo autônomo do letramento compreende a “perspectiva padrão dos programas de desenvolvimento”. O relatório da UNESCO elaborado em 2006 reafirma o valor da alfabetização e do alfabetismo enquanto fatores vitais para o desenvolvimento dos países em todo o mundo. O relatório ratifica tal posição quando considera que:

[...] Hoy en día, el analfabetismo sigue afectando a los que se ha privado en el pasado de la posibilidad de acceder a la instrucción. En las regiones más desarrolladas, esos grupos representan por regla general una minoría de la población, pero en los países en desarrollo, donde el acceso a la educación es limitado y la exclusión social está muy extendida, constituyen una mayoría. En la práctica, las competencias básicas de un individuo y su grado de alfabetización están determinados por una interacción compleja entre sus motivaciones personales y las posibilidades de que disponga para acceder a la educación. Esta relación entre la oferta y la demanda em materia de alfabetización está sometida a la influencia de contexto social general. (UNESCO, p.215-16, 2006)

Dessa maneira, tomando-se como base o até aqui exposto compreende-se que as competências básicas para o desenvolvimento são aquelas relacionadas às motivações pessoais dos indivíduos e suas possibilidades de acesso à educação e condições de (an)alfabetismo. Nesse sentido vinculam-se performances individuais propulsoras ou não de melhores condições de vida ao contexto socioeconômico empobrecido de possibilidades de desenvolvimento ou enriquecido de deficiências.

Em suma, o letramento como mito compreende que para serem mais produtivas, de acordo com a ideologia dominante, as pessoas necessitam ser letradas de um modo particular e suficientemente competente. Ademais, ressalta-se a crença de que, enquanto ação social, a ausência do letramento representa déficits, impossibilidades de crescimento e exclusão.

## **2.2 Letramento como alternativa**

Neste item apresentam-se as ideias que fundamentam a concepção do letramento como alternativa para a melhoria na qualidade de educação, sobretudo dos resultados da alfabetização nos anos iniciais. Considerando que os resultados da alfabetização passam a ser considerados insatisfatórios, buscam-se as causas para tais resultados. Ao fazê-lo, dois aspectos merecem destaque: a ineficácia das práticas alfabetizadoras até então utilizadas e a inabilidade docente para promover aprendizagens mais significativas. Ao primeiro aspecto estão associadas especialmente as críticas ao construtivismo e a ideia de que a alfabetização não é efetiva por desconsiderar a dimensão político-social relativa aos usos sociais da escrita. Ao segundo, vinculam-se as proposições de políticas públicas de educação continuada, voltadas para professores alfabetizadores.

A partir do final dos anos de 1990, intensifica-se no cenário mundial a busca por indicadores que permitissem melhor avaliar a qualidade da educação, relacionando-a diretamente com a melhoria nas condições sociais, políticas e econômicas dos países, sobretudo dos considerados “emergentes”. Nesse cenário, a alfabetização é considerada como meta mundial da educação determinante para a melhoria das condições humanas de vida e trabalho, independentemente de sociedades e contextos.

Considerando os resultados da alfabetização no contexto atual, buscam-se formas de garantir o envolvimento do maior número possível de países em políticas que garantam a promoção e o acesso à alfabetização. Dentre o conjunto de iniciativas/políticas globais citam-

se: o Ano Internacional da Alfabetização (1990), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Dakar- Educação para todos (2000), Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM- 2000), Alfabetização para o Empoderamento (Life- 2005) (MORTATTI, 2013).

Do conjunto de iniciativas destacam-se a Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia (1990) que acordou investimentos e ações mundiais em torno da alfabetização, assumidas pelos governos no sentido de buscar o aumento satisfatório dos índices de alfabetismo. Nesse sentido, as taxas de alfabetização passam a ser “vistas como indicadores da saúde, da sociedade, como barômetro do clima do social”, onde, por sua vez, o “analfabetismo assume um significado simbólico, refletindo um desapontamento não apenas com o funcionamento do sistema educacional, mas com a própria sociedade” (COOK-GUMPERZ, 1991, p.11).

No cenário mundial, incluindo o Brasil, reflexões em torno de possíveis explicações para o descompasso entre analfabetismo e finalidades da escolarização assumem relevância tendo em vista que:

Apesar de o século XX ter sido palco de mudanças tecnológicas e científicas jamais observadas ao longo da história humana, a sociedade mundial e as escolas não conseguiram solucionar o problema do fracasso escolar, além de também não terem conseguido garantir o acesso de todos à escola. Nessa direção, o aumento, das taxas de analfabetismo mundiais leva conseqüentemente à suposição de que a escola, por não proporcionar a aprendizagem da leitura e da escrita e do cálculo, é também incapaz de promover o desenvolvimento de aprendizagens mais complexas que demanda a sociedade hodierna.” (GONTIJO, 2014, p.8)

Pelo exposto fica marcada a crítica que se faz à escola, especialmente em termos da sua dificuldade, sobretudo a partir das políticas de democratização e universalização do acesso à educação escolar, para alfabetizar as crianças, principalmente àquelas oriundas dos segmentos mais empobrecidos da população (PATTO, 1993).

Do ponto de vista da universalização do acesso à escolarização, que corresponde a faixa etária de 7 a 14 anos, base do Ensino Fundamental, os resultados são analisados por critérios relacionados aos indicadores de rendimento como, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2007). Segundo os resultados do relatório da Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC, 2011), coordenado pelo Movimento “Todos Pela Educação” verifica-se que:

[...] entre as crianças que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental apenas 56,1% dos estudantes aprenderam o que era esperado em leitura. Esses dados vêm a reforçar que o acesso à escola não tem alcançado toda a população de crianças no seu direito, assim como o acesso não tem garantido a aprendizagem dos que nela conseguiram entrar”. (MACIEL, 2014, p.111)

Nesse contexto, as questões relativas à efetividade do ensino ganha relevância, principalmente no início do século XX, quando se intensificam as discussões em torno dos modos e meios anunciados como mais apropriados para alfabetizar as crianças (MORTATTI, 2000; FRADE, 2003). Do mesmo modo, no início do século XXI, as críticas à hegemonia do construtivismo colocam em evidência a denominada “desmetodização da alfabetização” (MORTATTI, 2013) com o deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem. A efetividade da escola em alfabetizar passa a ser questionada via práticas alfabetizadoras que são compreendidas como “esvaziadas” de sentido, especialmente a partir da assunção do construtivismo. De acordo com Morais (2014) “em nome do construtivismo e do letramento, criou-se um grande estado de indefinição sobre o que ensinar e como ensinar nas salas de aula de alfabetização (MORAIS, 2014, p.287).

É exatamente nesse quadro marcado pela crítica e pela insatisfação, que se credita à dimensão político social dos usos e funções da leitura e da escrita a saída para a reconfiguração dos significados, papéis e atribuições da alfabetização. Essa “saída” passa a ser denominada “reinvenção da alfabetização” (SOARES, 2003). O letramento permitiria que a alfabetização fosse reinventada a partir da priorização dos usos sociais da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o letramento se apresenta como uma alternativa para os desafios encontrados tanto do ponto de vista das políticas públicas em alfabetização quanto da organização didático-pedagógica das experiências de aprendizagem.

Cabe acrescentar que a ideia do letramento como alternativa pode ser evidenciada pelas políticas públicas para a formação continuada de professores alfabetizadores. Notadamente o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) destacam-se como referência. O primeiro deixa claro que o termo alfabetização passa a “[...] incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais e, posteriormente, a palavra **letramento**” (BRASIL, 2008, p.10). O segundo ratifica a concepção de “alfabetização na perspectiva do letramento”, indicando “uma abordagem interdisciplinar” para alfabetização e letramento.

A análise dos textos de ambos os programas permite verificar que “à medida que a perspectiva do letramento vai se consolidando, o conceito de alfabetização vai se tornando cada vez mais restrito” (GONTIJO, 2014, p.82).



### 2.3 Letramento como problema

No presente item focalizam-se os principais aspectos que caracterizam a visão do letramento como problema, a partir de questões relativas à compreensão dos significados sociais e dos usos culturais do letramento que permeiam o discurso da sociedade. O contexto sócio-histórico direciona os usos e estabelece os valores para o letramento (GRAFF, 1990). Em sociedades aonde a leitura e a escrita assumem papel e condição vital de promoção e desenvolvimento social e tecnológico os efeitos do letramento passam a ser supervalorizados. Nesse sentido, dois aspectos sobressaem-se como problema quando se pensa em acesso ao “mundo letrado” aos sujeitos considerados como iletrados: a) em nome do acesso à herança cultural ou ao acesso à leitura e escrita, recorre-se muitas vezes, ao mecanismo de fragmentar a base da cultura geral em parcelas reconhecidas como mais acessíveis e familiares; b) parte-se do pressuposto de que a condição de apresentar a herança cultural e proporcionar contato com os usos sociais da leitura e escrita é privilégio, logo, pertence às pessoas reconhecidas como letradas.

Com relação ao primeiro aspecto que caracteriza a visão do letramento como problema compreende-se que a herança cultural, patrimônio da sociedade em diferentes épocas e espaços, para ser transmitida aos sujeitos considerados iletrados, precisa ser redefinida, de modo a requerer adaptações de seus contextos específicos, como também “recortes” para que os sujeitos possam melhor se apropriar. Desse modo, configuram-se possibilidades de subverter valores que constituíram tal herança e seus usos. Nesse sentido, o letramento assume um sentido restrito. A redução como forma de estruturar e esmiuçar parte do conhecimento para aqueles que historicamente não detêm capital cultural promove a alienação dos que mais precisam tanto do letramento quanto da cultura (MEY, 2001). O que denomina a “objetificação” do letramento, segundo o referido autor, inspirando-se em terminologia adotada por Bourdieu (1992), que passa a ser moldado a partir das ideias e objetivos específicos que para uma determinada classe social representam não somente o letramento, quanto à cultura. Dessa maneira é possível conceber que:

O letramento é mais do que a habilidade de ler e escrever. Sem dúvida, em um sentido, o *letramento* pode ser considerado como uma forma de tecnologia em que a leitura e a escrita são os efeitos *primários* desta determinada técnica; no entanto, é muito mais importante e frutífero se se examinarem os efeitos e as repercussões *secundárias* que o letramento, tanto como um fato (ao nível do objeto), quanto um tema de discussão (ao nível meta), tem em nossa sociedade, através dos efeitos formadores que ele exerce em nossas mentes. A atitude implícita que subjaz à grande parte do trabalho de “alfabetização” e da promoção do letramento (por

exemplo, nas escolas primárias e secundárias) é a de que saber alguma coisa é melhor do que não sabê-la. (MEY, 2001, pp. 235-236)

Assim, o letramento pode ser definido como um problema à medida que seus efeitos secundários podem representar uma visão reducionista e simplificada da questão cultural. Portanto, as possíveis repercussões desses efeitos secundários tendem a, especialmente no discurso educacional, serem incorporadas tanto nas formas de ser e apreender, quanto na forma de perceber dos sujeitos.

A respeito do significado e usos das diferentes formas de leitura e escrita, Street (2013) propõe que existem vários modos pelos quais representamos o ler e o escrever em diferentes contextos sociais e épocas. Quando aprendidas e usadas essas formas de leitura e escrita passam a ser associadas a determinadas identidades e expectativas sociais, acerca de modelos de comportamentos e papéis a desempenhar.

Ademais às questões já levantadas soma-se a compreensão do que Bourdieu (2007) indica como a posse prévia dos instrumentos de apropriação. O letramento enquanto bem simbólico e legado cultural acumulado e transmitido pelas gerações anteriores pressupõe que:

[...] o livre jogo das leis da transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais, isto é, a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos. (BOURDIEU, 2007, p. 297)

Desse modo, a reprodução do capital cultural continua sendo perpetuada aos sujeitos que historicamente já o detém. Todavia, conforme ressalta Bourdieu (2007) a estrutura de “negociação” continua sendo mantida através da distribuição social, porém desigual, da herança cultural.

O segundo aspecto que caracteriza a visão do letramento como problema pressupõe que aos sujeitos considerados letrados cabe o privilégio de apresentar o letramento aos demais. O acesso ao mundo letrado acontece pelo contato com os usos sociais estabelecidos como os mais importantes e selecionados por um grupo específico de sujeitos.

A esse respeito, Mey (2001) destaca que no âmbito do discurso da sociedade sobressai como mais importante a voz letrada de específicos personagens societais. Logo, não é o letramento o que torna as pessoas mais ou menos letradas. Valendo-se da metáfora da voz, o referido autor ressalta que tanto o letramento quanto a leitura são entendidos como meios de funcionamento que incorporam as vozes letradas da sociedade. Assim, afirma que:

[...] entende-se que a leitura é somente o ato de ler e que nós, como leitores, simplesmente temos acesso à propriedade comum da herança cultural, um patrimônio (“o mundo da leitura”) que todos nós compartilhamos como membros de uma cultura.

Ter acesso a este mundo é considerado como um privilégio, do qual alguns estão “excluídos”; além disso, é suposto que a entrada no “mundo da leitura” acontece, exclusivamente, nos próprios termos do/a leitor/a: ele/ela é colocado/a em contato com esse “mundo”, e daí em diante é simples: é só seguir em frente. (MEY, 2001, pp-242-243)

É interessante destacar que ao pensar em letramento e leitura como instrumentos a partir dos quais se pode “apresentar” aos sujeitos iletrados o mundo letrado, tal perspectiva tem como base uma ideia de relação marcada pela dependência entre alguém iletrado e dependente a outro alguém que, por ter status de letrado, detém a posse do processo de “apresentar” e garantir a inserção ao “mundo desconhecido”. (RIBEIRO, RIBEIRO e BAPTISTA, 2010). Ao analisar a relação estabelecida entre letramento via escolarização e comunicação Signorini (1995) salienta para o fato de que muitas vezes os sujeitos letrados, por meios acadêmicos, demonstram certa rigidez em suas posições e conseqüentemente de sentidos. Sendo assim, pode acarretar dificuldades no trato comunicativo entre os grupos de sujeitos social e culturalmente diversos.

Ademais, cabe a reflexão a respeito da clareza necessária de que a ação conscientizadora em favor da emancipação pertence aos grupos que historicamente são oprimidos (FREIRE, 1987). Nesse sentido, vale acrescentar a importância de:

[...] respeitar os usos do letramento da maneira que eles são percebidos pelas pessoas a quem se quer introduzir o ‘mundo da leitura’ e os outros aspectos do ‘nosso’ letramento. O letramento, para que seja verdadeiramente funcional, tem que ser situado dentro de um discurso representativo da atividade, em que a representação não é a ‘voz’ da maioria letrada, mas a da minoria iletrada. (MEY, 2001, p.252)

Assim, na perspectiva de Mey (2001) o letramento localiza-se como uma função do discurso societal, a partir do significado que os sujeitos a esse atribuem em suas vidas. Logo, em seu entender é a maneira como os sujeitos funcionam no discurso da sociedade valendo-se de suas próprias vozes.

E por fim, na visão do letramento como problema evidencia-se que em uma sociedade cada vez mais globalizada e exigente quanto à inserção dos sujeitos no mundo letrado, elementos de valor para a herança cultural podem se tornar vulneráveis. Em favor do acesso aos grupos socioculturalmente diferenciados o letramento, especialmente através do discurso da sociedade, assume uma opacidade com relação a diversos aspectos culturais dessa sociedade, tampouco sem deixar de contribuir para a legitimação da exclusão social.

## 2.4 – Letramento como prática social

Nesse item procura-se evidenciar as questões que caracterizam o letramento entendido como prática social. Para tanto, pretende-se inicialmente apontar os fundamentos que orientam a compreensão da natureza das práticas sociais da linguagem escrita. A seguir intenciona-se apresentar os principais elementos que compõem a proposição do letramento como prática social, especificamente no contexto brasileiro.

O modo como as pessoas se relacionam oralmente e através da leitura e a escrita é resultado de construções históricas, estabelecidas a partir dos contextos específicos de produção de tais práticas sociais de linguagem escrita (STREET, 2003). Existem vários modos pelos quais os usos e significados do ler e escrever, como também da oralidade são representados em diferentes contextos sociais. As práticas sociais de linguagem escrita são apropriadas, reformuladas, reapropriadas, diferentemente, de acordo com a época e o contexto social e “o testemunho de sociedades e épocas demonstra que é enganoso pensar em uma coisa compacta chamada letramento” (STREET, 2006, p. 465). O contexto sociohistórico modifica e imprime transformações nas práticas sociais de linguagem escrita que são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e da produção de sentido (BARTON, HAMILTON e IVANIC, 2000, p.2).

Nesse sentido, o letramento entendido como prática social compreende que as diversas formas em que se apresentam a leitura e a escrita estão atreladas às necessidades que tais práticas sociais impõem aos sujeitos (STREET, 1984; BARTON et al. 2000; GEE, 2000). De acordo com Heath (1983) os sujeitos envolvem-se em diferentes eventos de letramento em seus contextos sociais específicos, isto é, situações em que a escrita assume significado importante para a interação entre os participantes, de acordo com as necessidades que tais contextos lhes colocam. Dessa maneira, o letramento enquanto fenômeno social corresponde a um discurso situado social e culturalmente, representativo de determinados grupos e contextos. (BARTON, HAMILTON e IVANIC, 2000). O letramento passa a ser entendido como plural. Nesse sentido, cabe considerar que [...] as práticas de letramento de gerações diferentes podem ser tão diferentes quanto às de culturas diferentes (STREET, 2006, p.480). Do mesmo modo “a literacia enquanto referência de uso comporta diferentes literacias”. (MAGALHÃES, 2014, p. 42) Assim, observa-se que:

[...] colocar um conjunto de questões sobre o que significa ser letrado, hoje, numa sociedade em transformação e caracterizada pela diversidade e multiplicidade, e sobre como se aprende a ser letrado, nestas condições. Nas respostas, que passam a dizer

respeito a todos os que desempenham funções educativas, não limitadas exclusivamente à sala de aula ou à escola, confrontam-se as novas condições materiais e culturais que caracterizam as actuais sociedades globalizadas, a infinita variabilidade de diferentes formas de produzir sentido e as interacções com as culturas, sub-culturas, diferentes identidades que aquelas formas servem. (DIONÍSIO, 2007, p.98)

Desse modo, pensar em letramento a partir de práticas sociais de linguagem escrita, marcadas pela diversidade, corresponde a entender o quanto tais práticas são impregnadas pelos múltiplos modos de ser e perceber. Em outras palavras, novas exigências colocam-se aos sujeitos em termos de esferas de atuação como produtores de sentido e que, portanto, passam a constituir suas próprias identidades.

Nessa perspectiva, “as práticas de letramento podem ser conceitualizadas como ligações entre as atividades de leitura e as estruturas sociais, às quais elas são vinculadas e que elas contribuem para moldar. Essas práticas não são unidades observáveis de comportamento, pois elas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais”. (BARTON, HAMILTON e IVANIC, 2000, p.4). Dessa forma parece ser razoável apontar que as práticas de letramento atuam indiretamente e influenciam culturas e sujeitos, inclusive aqueles que não dominam a escrita.

Diante dessa configuração considera-se sobre as práticas de letramento que essas são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, portanto, umas práticas são mais dominantes visíveis e influentes do que outras. Sendo assim, cabe a reflexão a respeito “de quem” são os letramentos dominantes e “de quem” são os letramentos marginalizados ou que resistem (STREET, 2013, pp 52-53). Quando ao fator letramento se agrega ao conhecimento científico salienta-se que “[...] o fato de uma forma cultural ser dominante é, no mais das vezes, disfarçado por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia nos quais o letramento dominante é apresentado como único letramento” (STREET, 2006, p. 472). Da mesma maneira há uma correlação de status entre as diferentes práticas sociais de letramento e entre diferentes identidades sociais. Assim, aponta-se que:

[...] o letramento doméstico é marginalizado e associado a baixo status. O tipo de letramento oferecido em *colleges*, por outro lado é associado a status superior. O letramento tratado como padrão é apenas uma variedade entre muitas. A questão de como ele se torna o padrão igualmente é uma questão de poder. Ao marginalizar as outras variedades de letramento, o letramento dominante disfarça sua própria base de classe e de cultura. (STREET, 2006, p. 466)

Sendo assim, o padrão dominante de letramento como uma variedade do letramento destaca-se das demais variedades, imprimindo posição de superioridade aos que melhor o dominam, logo, vinculando-se a questões de poder e identidade. Ao discutir as relações de

poder que marcam a “sociedade de aprendizagem” Hamilton (2007) ressalta que, embora em termos de discurso historicamente construído seja enaltecida o empoderamento pessoal, por meio da educação, as relações de poder instauradas na base da cultura mantêm-se inalteradas.

Em âmbito das discussões no contexto brasileiro, pensar em letramento como prática social corresponde ao entendimento de que existem diferentes práticas de letramento associadas a diferentes esferas da vida dos sujeitos; bem como uma diversidade nos modos como os sujeitos tomam parte de eventos e situações nesse domínio (VÓVIO e SOUZA, 2005). Assim, pode-se afirmar que:

[...] as pessoas teriam suas práticas de leitura e escrita delimitadas por configurações singulares, dependentes de suas histórias de vida, das práticas e atividades de que tomam parte em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam e, de modo mais abrangente, ao contexto sócio-histórico que emoldura sua existência”. (VÓVIO e SOUZA, 2005, p.44)

Da mesma forma, é pensar no letramento como um fenômeno social complexo, que abarca diversos graus e tipos de habilidade de uso da língua escrita em práticas sociais, assim como o modo como os indivíduos e grupos atribuem significados a essas habilidades e práticas (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2001).

No que se refere às concepções valorizadas e não valorizadas de práticas sociais de linguagem escrita (ROJO, 1998; SIGNORINI, 1995; RATTO, 1995) ressaltam-se os pontos de vista que compreendem o letramento como um conjunto de práticas sociais, cujos modos de os sujeitos funcionarem na sociedade têm implicações importantes nas relações de identidade e poder.

Ao repensar o papel constitutivo da interação social para os usos sociais do objeto escrito ressalta-se a importância do repensar a respeito das relações entre as duas modalidades: oral e escrita, (ROJO, 1998) cuja relação de predominância desta modalidade sobre aquela ainda é bastante recorrente. A multiplicidade de práticas de letramento passa a ser objeto de estudo, como também os textos escritos passam a ser organizadores da seleção e progressão do ensino da língua escrita (ROJO, 2009).

Em síntese, como prática social o letramento traz no bojo de suas reflexões a compreensão da natureza das práticas sociais da linguagem escrita como múltipla e diferenciada; local, global, isto é, situada. Práticas que emergem das interações sociais e, que por serem resultados de construções sociohistóricas, ora são valorizadas e prestigiadas, ora são desvalorizadas e rejeitadas.

## 2.5 Letramento como recurso discursivo

O propósito desse item é apresentar os modos de conceber o letramento a partir da ideia de recurso discursivo. Para tanto, parte-se da afirmativa de que o uso social é marca constituinte da escrita. A necessidade da escrita é produção histórica das sociedades, onde, progressivamente, os sujeitos encontram maneiras cada vez mais refinadas de estabelecer interações e modos de se comunicar valendo-se desse objeto. Em todos os tempos e lugares, desde os mais remotos até os mais recentes, os sujeitos lançam mão da escrita para atender a necessidades sociais de registro, preservação e compartilhamento. Portanto, como estratégia de comunicação.

O letramento configura-se, fundamentalmente a partir do discurso que se apoia na perspectiva dos usos sociais da escrita. Nesse cenário, ganham relevância estudos que tematizam as práticas sociais de leitura e escrita que marcam a história(s) da(s) sociedade(s) em termos dos sentidos e significados que assumem (CHARTIER, 2011; HÈBRARD, 2011; BRESSON, 2011). Esses estudos evidenciam a indissociabilidade histórica entre práticas de leitura e escrita em diferentes contextos e sociedades com as necessidades destas e de seus sujeitos tanto em termos das relações quanto dos modos de registrar, informar e preservar a própria vida em sociedade.

Assim, é interessante verificar, a partir do estudo da história da escrita, como práticas da escrita (e da leitura) surgiram, eminentemente, marcadas pelos usos sociais aos quais estavam relacionadas. Dentre outros, servem de exemplo, as práticas de escrita em lápides e túmulos, possivelmente, utilizadas para, ao mesmo tempo, (de)marcar a existência/ o lugar/ o tempo e a própria identidade do sujeito; o uso da escrita em vasos de cerâmica para registrar contratos de propriedade e de pagamento; o estabelecimento da escrita como marca de poder e status em moradias de pessoas de classes sociais mais abastadas (THOMAS, 2005; CHARTIER, 2002).

Tomando-se como referência os estudos históricos sobre o letramento e oralidade na Grécia Antiga, compreende-se que a ideia da necessidade da escrita se origina a partir da dimensão político-social. Na sociedade grega cidadãos letrados e iletrados valiam-se da escrita para a organização e estabelecimento de normas e leis necessárias para a criação do Estado burocrático (THOMAS, 2005). Nesse sentido:

[...] a extensão do controle burocrático e das demandas do Estado por registros escritos e o efeito amortecedor do sistema de escribas, que também capacitava o Estado a supervisionar mais efetivamente uma população que geralmente era não apenas não-falante do grego, mas também analfabeta em qualquer outra língua. Não é suficiente aqui pensar simplesmente em termos de súditos alfabetizados ou

analfabetos. Sob alguns aspectos, todos os habitantes, analfabetos (em grego ou egípcio) ou não, estavam à mercê da burocracia estatal – e, contudo, igualmente podiam usar o sistema de escribas. Mas muitas pessoas que eram letradas em determinado aspecto eram iletradas em outro, e tinham de recorrer aos escribas para questões de escrita especializada (...) havia pouca marca social característica em ser alfabetizado entre grupos de pessoas que assinavam os documentos, habilidades letradas de algum tipo estavam subordinadas a maiores vantagens de *status* social e econômico. (THOMAS, 2005, p.218)

Assim, observa-se que o lugar e o papel da escrita na formação do Estado na Grécia Antiga não se restringiam tão somente a presença ou ausência das habilidades letradas dos cidadãos. A escrita favorecia o exercício do poder e do controle pelo Estado. Nesse sentido, o domínio da escrita passa a ter status e valor atribuídos a partir de uma dimensão política proposta pelo Estado que não decorrem necessariamente de uma necessidade/demanda dos próprios cidadãos.

Nas sociedades contemporâneas, a escrita assume status de necessidade a partir das atribuições e dos usos sociais que lhe são atribuídos tanto pelo Estado quando pelos próprios sujeitos que passam a incorporar a cultura escrita e suas múltiplas relações com as práticas orais.

No contexto brasileiro observa-se uma tendência de as concepções de letramento se orientarem, fundamentalmente, pela dimensão político-social dos usos da escrita. De acordo com essa perspectiva os sujeitos, ao se envolverem em práticas sociais de leitura e escrita, desenvolvem diferentes formas de inserção social (SOARES, 2001; LEITE, 2003; COLELLO, 2010).

É comum no contexto escolar verificar narrativas de professores alfabetizadores que adotam discursivamente a expressão “usos sociais da escrita” como forma de aproximação ao conceito de letramento. Contudo, observa-se que as dimensões sociais e culturais específicas da leitura e da escrita são matizadas à ideia de letramento, sem que haja uma clara compreensão a respeito do caráter e das peculiaridades da linguagem escrita em diferentes tempos, lugares e com diferentes grupos sociais.

Muito embora haja predominância de professores alfabetizadores de se valerem do uso de expressões como “práticas sociais da linguagem”, “usos sociais da escrita”, através do discurso permite evidenciar um “distanciamento entre o que veicula sobre letramento, inclusive nos cursos de capacitação de professores dos anos iniciais da escolarização, e as formas de apropriação de conhecimento pela ação didático-pedagógica cotidiana” (RIBEIRO, 2014, p.169). Sobre a base epistemológica que sustenta a definição de letramento verifica-se uma fragilidade quanto ao seu aprofundamento teórico que parece ser resultado de diversas



ordens. Ainda de acordo com Ribeiro (2014) há dificuldades em aliar a teoria à prática, no que se refere especialmente aos recursos didático-metodológicos.

Por fim, do ponto de vista das concepções do letramento como recurso discursivo aponta-se a redundância de marcar o caráter social e a necessidade da linguagem escrita. Sendo assim, reafirma-se a importância do professor alfabetizador compreender as relações específicas que o letramento mantém com os sujeitos em diferentes tempos, lugares e épocas. Ao mesmo tempo importa recuperar a dimensão técnica do letramento, relacionada ao conhecimento das estruturas de base linguística e suas regras de funcionamento que permitam a aplicação e manipulação das práticas de leitura e escrita em contextos sociais e com objetivos específicos.

## 2.6 Letramento como metodologia

O entendimento do letramento como metodologia, especialmente pelos professores alfabetizadores, passa pelos desafios enfrentados no ensino da língua materna. Um desses desafios relacionado à ação pedagógica do professor alfabetizador refere-se a encontrar formas alternativas que tornem o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita mais efetivo. Espera-se nesse tópico apresentar as ideias que se relacionam ao entendimento do letramento como metodologia.

Para tanto, cabe retomar, aqui, o impacto da democratização da educação escolar para os professores e suas práticas. Esse impacto atinge duplamente escolas e professores: torna-se necessário, a partir de então, rever os modelos teórico-conceituais de organização escolar praticados, assim como as formas de organização didática em termos da adequação às características da nova clientela. Isso passa a exigir um domínio teórico e didático a respeito da alfabetização e seu objeto. Em relação ao aumento do número de matrículas nas escolas de crianças oriundas das classes populares observa-se que:

[...] a democratização da leitura e da escrita veio acompanhada de uma incapacidade radical de torná-la efetiva: criamos uma escola pública obrigatória precisamente para dar acesso aos inegáveis bens do saber contidos nas bibliotecas, para formar o cidadão consciente de seus direitos e de suas obrigações, mas a escola ainda não se afastou totalmente da antiga tradição: continua tentando ensinar uma técnica. (FERREIRO, 2002, p.13)

Evidencia-se a necessidade de ampliar as concepções de escrita assim como os modos de compreender como se organiza a ação de ensinar a língua escrita para que o ensino da leitura e da escrita sejam significativos e efetivos (FERREIRO, 1995).

No contexto brasileiro, o cenário de insatisfatórios resultados na aprendizagem de língua materna, sobretudo nos anos iniciais, realça no discurso educacional o destaque ao insucesso escolar relacionado à incapacidade do aluno de ler e escrever um texto com relativa coerência, como também o destaque para sua pouca habilidade linguística, excetuando-se os contatos que mantém com a língua de maneira informal e ocasional. Logo, passa a ser frequente no contexto escolar indagações dos professores do tipo: como faço para letrar meus alunos? Como alfabetizo letrando? Qual a diferença entre atividade de leitura e de escrita? Como organizar as práticas sociais de leitura e escrita?

Esse conjunto de indagações sinaliza uma preocupação dos professores em relação ao como fazer. Em alguns casos, sentem-se impotentes diante do desafio de “letrar”. Em função disso acabam por associar o letramento a uma “nova” forma de fazer. Em outras palavras, a uma nova metodologia a qual se tributa a potencial resolução dos problemas e dos resultados do ensinar/aprender a ler e escrever.

O entendimento do letramento como uma ação relacionada ao fazer, portanto, como uma metodologia a ser operacionalizada, de certa forma, é ratificado pelas políticas públicas de formação continuada voltada para professores dos anos iniciais da escolarização - o Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores/ PROFA (BRASIL, 2001), o Pró-Letramento de Língua Portuguesa (BRASIL, 2008) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/ PNAIC (Brasil, 2015). Tais políticas servem de apoio aos professores para que organizem a prática pedagógica de uma forma mais efetiva.

Parece oportuno pontuar que os materiais disponibilizados por esses Programas para as formações e professores incluem sugestões didático-pedagógicas, onde são explicitadas, desde a organização do ambiente alfabetizador à seleção de livros didáticos. As práticas escolares (de letramento) passam a ser transformadas em estratégias de ensino e atividades entendidas como “apropriadas ou não para letrar os alunos”, que visam fornecer modos de agir e formas de tratar os conteúdos. “Um dos exemplos é o ensino dos gêneros textuais que, embora bastante promissor para o entendimento das formas de linguagem escrita e comunicação e interação e, portanto, promotor de conhecimentos linguísticos e culturais passa a ser reduzido a um conteúdo por ele mesmo” (RIBEIRO, 2014, p.76).

Portanto, há necessidade de revisão dos paradigmas que vêm orientando o ensino e o aprendizado da língua escrita, de modo que transcendam a ideia do letramento enquanto horizonte metodológico.

## 2.7 Sintetizando...

O surgimento do termo letramento no cenário brasileiro inaugura um modelo explicativo que vislumbra dar respostas à ineficácia das práticas alfabetizadoras até então desenvolvidas. Assim, compreende-se que “a mobilização desse conceito aponta para uma nova forma ou uma nova didática da aprendizagem da língua materna, resultado da incorporação pelos documentos oficiais, propostas curriculares estaduais e produção editorial de livros didáticos, entre outros” (BUNZEN, 2010, p. 115-116).

Portanto, centrada em aspectos metodológicos, o entendimento do letramento volta-se para o como ensinar. Contudo, não leva em consideração como se originam e ocorrem as práticas de letramento construídas a partir de relações de poder, identidade, crenças e valores sobre a cultura escrita.

Muitas vezes a discussão desconsidera que a alfabetização faz parte de um tipo específico de prática de letramento, o escolar (KLEIMAN, 1995). Os significados do letramento vêm sofrendo atualizações e desdobramentos que ampliam as possibilidades de análise, dentre essas há uma ênfase para a formação do professor e suas práticas (KLEIMAN E ASSIS, 2016). Compreende-se que o letramento não se reduz ao contexto escolar e aos processos escolarizados e escolarizáveis da aprendizagem e uso da leitura e da escrita. Aplica-se e se expande por todas as nuances da vida em sociedade.

### 3 ALFABETIZAR LETRANDO

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, investigar as concepções que caracterizam a proposta do alfabetizar letrando, a partir do entendimento atribuído por professores alfabetizadores, busca-se, neste capítulo, sistematizar informações que permitam um entendimento mais ampliado sobre como o alfabetizar letrando se constitui como categoria do discurso no campo das aprendizagens da leitura e da escrita, e mesmo da alfabetização. Interessa explicitar e explicar as condições de possibilidade epistêmica que permitem o seu surgimento e, especialmente, como tem sido conceituado pela produção acadêmica e por professores alfabetizadores.

Assim, apresentam-se inicialmente questões que organizam a produção acadêmica que tem como foco o alfabetizar letrando. Em seguida, por se considerar que, de uma forma ou de outra, a categoria alfabetizar letrando parece estar associada às concepções de alfabetização e letramento que a antecederam, apresentam-se, também, para organizar a reflexão, questões relacionadas à alfabetização e ao letramento.

Com o propósito de mapear o que se tem produzido sobre alfabetizar letrando realizou-se um levantamento das produções acadêmicas das últimas duas décadas. Elegeu-se como foco de pesquisa aquelas que se ocuparam da alfabetização, do letramento e do alfabetizar letrando nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). O recorte temporal se justifica uma vez que a partir da década de 90 observa-se uma profusão de discussões sobre o letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2001; RIBEIRO, 1999, 2003; LEITE, 2003) e sobre a alfabetização (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991; FERREIRO, 1995; CAGLIARI, 2009; ABAURRE e MAYRINK SABINSON, 1997). Considerando que tais discussões ocorreram concomitantemente, parece possível antecipar que, de certa forma, interpenetram-se e podem revelar pistas sobre o alfabetizar letrando.

O levantamento sobre a produção acadêmica a respeito das temáticas tomou como fonte de dados o portal da CAPES por considerá-lo como referência para os pesquisadores. O portal de Periódicos orientou a procura inicial. Foram levantados os trabalhos que anunciavam em seus títulos os termos a alfabetização, o letramento e o alfabetizar letrando. O levantamento permitiu identificar 1277 trabalhos sobre alfabetização. Desses 43 voltados aos anos iniciais do EF, com relação ao letramento, constatou-se a existência de 878 trabalhos, dos quais 16 referiam-se aos primeiros anos do EF, e 10 trabalhos relacionados ao alfabetizar letrando (todos voltados aos anos iniciais).

Verificou-se a partir do levantamento que a produção acadêmica sobre os anos iniciais da escolarização ainda se mostra um pouco tímida, embora as temáticas sejam exploradas. Chamou atenção o fato de se ter encontrado pequeno número de dissertações e teses que se referiam ao alfabetizar letrando. Sendo assim, retornou-se a pesquisa no banco de Teses do portal CAPES, desta vez fazendo a busca pelo tema, tanto a partir de resumos, quanto em palavras-chave. Nessa etapa do levantamento foram localizados 7 trabalhos que se relacionavam ao termo alfabetizar letrando. Curiosamente, os trabalhos encontrados através do banco de Teses incluíam apenas 2 trabalhos anteriormente identificados no banco de Periódicos do mesmo site de pesquisa. Outro ponto a destacar é que se identificava apenas 1 dissertação que anteriormente não havia sido localizada. Portanto, localizaram-se 1 tese, 5 dissertações e 10 artigos sobre a temática alfabetizar letrando.

Diante disso, decidiu-se expandir a busca a partir dos resumos que se ocupavam tanto da alfabetização, quanto do letramento nos anos iniciais do EF. A partir da análise do conteúdo dos resumos verificou-se que, em alguns trabalhos aparecia o termo alfabetizar letrando. Em razão disso, decidiu-se pela leitura na íntegra desses trabalhos. Valendo-se dessa leitura foi encontrada referência a partir da dissertação de Bernardes (2013) a tese de Vieira (2010) com o alfabetizar letrando em seu título e como objeto de estudo.

A partir do mapeamento e breve análise dos trabalhos encontrados (tese e dissertações) constatou-se que a maioria das dissertações (4) e tese (1) selecionadas tomava como universo de pesquisa professores e/ou alunos da escola pública brasileira. Com exceção da dissertação de Sakaguchi (2010) que investigou o processo de alfabetizar letrando com um grupo de crianças coreanas (entre 7 e 10 anos) que frequentaram aulas de apoio de Língua Portuguesa (LP) oferecidas por uma escola particular bilíngue português-coreano.

Tomando-se como referência as concepções apontadas pelos trabalhos, é possível, a partir do que exprimem a respeito do entendimento de alfabetizar letrando, agrupá-los em duas categorias, como: prática de intervenção pedagógica e como prática pedagógica.

Ao considerar o processo de alfabetizar letrando como prática de intervenção pedagógica (SAKAGUCHI, 2010; GONDIM, 2007; PINHEIRO, 2004) as proposições em torno da alfabetização e do letramento voltam-se a aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. O foco da investigação volta-se às formas de intervir no processo como mecanismo de enfrentamento e superação de dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo. Dessa forma centra-se na interação dos sujeitos com o objeto linguístico tanto no que se refere à aprendizagem, quanto como aos usos da leitura e escrita como possibilidades de expansão do pensamento. Dessa forma, recorre-se a análise de algumas práticas de

letramento e sua relação com o desenvolvimento da consciência fonológica de crianças em classes de alfabetização com a finalidade de desenvolver competências orais e escritas.

Na perspectiva do alfabetizar letrando enquanto prática pedagógica (MELO, 2012; VIEIRA, 2010; PRADO, 2006) sublinha-se o desenvolvimento de uma prática de alfabetização que pressupõe o letramento, assim a prática de alfabetizar letrando possibilita aos sujeitos experienciar situações que envolvam a leitura, a escrita, a oralidade em uma perspectiva de produção e compreensão de textos, envolvendo para isso o uso de gêneros textuais distintos. Para tanto, implica em estudos sobre as necessidades da formação docente para o desenvolvimento de um planejamento cuidadoso e sistemático de atividades de reflexão e compreensão da base alfabética da língua.

O alfabetizar letrando na perspectiva de prática pedagógica assume como importante o trabalho com os cinco eixos que estruturam a língua: apropriação do sistema de escrita, compreensão e valorização da cultura escrita, leitura, produção de textos e desenvolvimento da oralidade (MELO, 2012). Desse modo, compreende-se como elemento imprescindível a se configurar na prática do professor que o trabalho pedagógico esteja pautado nas capacidades linguísticas inerentes ao desenvolvimento do sistema de escrita alfabética, juntamente essa aquisição deve ser feita por meio dos usos sociais que se faz da leitura e da escrita.

Da leitura e análise das produções acadêmicas citadas pode-se depurar que essas apontam para o alfabetizar letrando circunscrevendo-o nos estudos das práticas pedagógicas. O conceito de alfabetizar letrando revelado através das produções acadêmicas faz aproximações a uma metodologia de ensino que se traduz em trabalho pedagógico sistemático pautado na análise e reflexão da língua, que promova a construção da base alfabética em contato com diferentes gêneros textuais.

Ao conceber a ideia de metodologia de ensino assume-se como referencial a definição de Nunes (1993) que a compreende como a aplicação dos princípios gerais de uma ciência, traduzidos por seus métodos de investigação e que se materializam em situações de ensino.

Ademais, vale ressaltar a necessidade de entrelaçar os achados com os conceitos de alfabetização, letramento a partir dos referenciais teóricos que os sustentam. Enfim, ampliar a pesquisa sobre o objeto dessa investigação.

### 3.1 Alfabetizar letrando: entre conceitos e práticas

O processo de produção histórico-conceitual da ideia de letramento especificamente no contexto brasileiro promove um movimento de imprecisão conceitual e sobreposição ao conceito alfabetização. O uso do termo letramento tem sido associado às práticas sociais de leitura e escrita em diversos contextos, com diferentes propósitos, para atender demandas sociais. Ao uso do termo alfabetização atribui-se a noção de compreensão da escrita como tecnologia associada a um código. Portanto, os usos sociais da escrita passam a ser entendidos como apartados do conceito de alfabetização. A dicotomia provocada por essa distinção na forma de conceber alfabetização e letramento parece servir ao “esvaziamento” do conteúdo da alfabetização, à medida que a tem reduzido a sua dimensão técnica em detrimento de seu sentido mais amplo, especialmente em termos das suas facetas linguística e social.

A ideia de alfabetizar letrando surge no contexto brasileiro associada à compreensão de indissociabilidade entre os termos alfabetização e letramento. O termo alfabetizar letrando passa a ser utilizado na produção acadêmica por Soares (2001) com a intencionalidade de marcar, ao mesmo tempo, a especificidade e a aproximação de ambos os fenômenos. Dessa forma chama a atenção como define pela primeira vez a expressão:

[...] *alfabetizar letrando* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*. (SOARES, 2001, p.47)

Embora haja uma preocupação em marcar a intrínseca relação dos processos, percebe-se que há uma cisão de compreensão em termos do objeto e conteúdo. A associação entre os termos significa dizer que alfabetizar corresponde à aprendizagem do sistema alfabético de escrita e letrar compreende a aprendizagem do sentido social da linguagem escrita. Em oposição, “letrar alfabetizando” caracteriza-se pelo movimento de partir do sentido social da escrita, na perspectiva do ensino do sistema alfabético de escrita (GOULART, 2014). Todavia, alfabetizar letrando é também compreendido como “recurso discursivo que serve no contexto das elaborações para que o conceito de alfabetização, subjacente aos antigos métodos de alfabetização que privilegiavam apenas as associações entre as unidades da fala e letras ou conjunto de letras não venha a ser revigorado” (GONTIJO, 2008, p.34). De acordo com Gontijo (2014) o uso da expressão alfabetizar letrando seria desnecessário, na medida em que se tivesse claro que o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita é

abrangente, o que as dissociações pelas dimensões do processo têm produzido dicotomias no aprender a ler e a escrever.

A partir do surgimento da expressão alfabetizar letrando, a ideia em torno dela passa a se organizar em torno da proposição de uma prática pedagógica que se orienta em duas direções. A primeira como prática de intervenção pedagógica nas dificuldades de aprendizagem. Nesse caso, o foco da intervenção recai sobre as formas de atuação didático-pedagógica voltadas especificamente para a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos nesse processo (SAKAGUCHI, 2010; GONDIM, 2007; PINHEIRO, 2004). Para a organização dessas ações de intervenção, tomam-se especialmente como referenciais teóricos de base a Psicologia Genética, os constructos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita e aportes teóricos das abordagens da Psicolinguística e Linguística (PIAGET, 1984, 1973; FERREIRO & TEBEROSKY, 1985; LEMLE, 2004; FRANCHI, 2001; ABAURRE & MAYRINK SABINSON, 1997; CAGLIARI & MASSINI, 1999; SCLiar-CABRAL, 2003).

Como uma prática de intervenção pedagógica, o alfabetizar letrando configura-se como processo a ser desenvolvido de forma sistemática com a intencionalidade de propiciar condições favoráveis para que os sujeitos estabeleçam uma relação de reflexão sobre a escrita de maneira a atuar sobre o objeto linguístico, preservando a função social da leitura e da escrita. Nesse sentido, ressalta-se o valor constitutivo da linguagem nesse processo:

[...] alfabetizar letrando não se constitui num processo mecânico de mera correlação entre dois sistemas de representação; de fato, é preciso sempre considerá-lo nesse quadro em que a linguagem se concebe em seu caráter social e constitutivo dos sistemas de representação das relações da criança consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Isso, porém não implica uma desconsideração dos aspectos técnicos e manipulativos da escrita. (FRANCHI, 2012, p.21)

Assim, a noção de alfabetizar letrando atribui importância à linguagem escrita enquanto ferramenta de reflexão e uso, tampouco sem deixar de valorar a necessidade de domínio dos aspectos considerados como técnicos da escrita.

A segunda perspectiva do entendimento do alfabetizar letrando corresponde ao seu entendimento como prática pedagógica, no sentido de um conjunto de atividades e estratégias didático-pedagógicas, com vistas ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, a prática da alfabetização pressupõe o letramento ou passa a ser denominada também pela expressão “alfabetização na perspectiva do letramento”, atribuindo-se a tal expressão o mesmo sentido de alfabetizar letrando. Entende-se, aqui, a necessidade dos sujeitos vivenciarem ao longo do processo inicial de aprendizagem da linguagem escrita experiências que envolvam a leitura, a escrita e a oralidade em situações de produção e



compreensão de textos, envolvendo para isso o uso de gêneros textuais distintos (SCHEFFER, 2008; MELO, 2012; VIEIRA, 2010 ; PRADO, 2006).

Nesse sentido, o alfabetizar letrando parece traduzir-se em uma prática que tem como alicerce as estratégias didático-pedagógicas de produção textual. Nessa perspectiva:

[...] O letramento escolar, com a exploração das habilidades de leitura, escrita e oralidade, leva à produção de uma didática amparada em diferentes portadores textuais. As discussões em torno do alfabetizar letrando surgem aqui. Faço, nesse momento, um alerta sobre o cuidado que devemos ter com a forma como escolarizamos as práticas de leitura e de escrita de determinados gêneros textuais, simplificando-os e descontextualizando-os de seus usos sociais. (TRINDADE, 2010, p.18)

Sendo assim, há uma prevalência ao se discutir alfabetizar letrando de compreendê-la enquanto prática pedagógica pautada, fundamentalmente, em uma ação pedagógica intencional, cuidadosamente e sistematicamente planejada e organizada em torno da construção do sistema de escrita alfabética, a partir de textos considerados como “verdadeiros”. Textos “reais” que fazem parte do processo de interlocução entre o sujeito e a escrita (MORAIS, 2012; LEITE, 2003; DI NUCCI, 2003; CARVALHO, 2015).

No contexto das práticas pedagógicas julga-se que o alfabetizar letrando é realizado quando:

[...] o aprendiz se apropria de modo simultâneo de dois objetos ou domínios de conhecimento: I) O sistema de escrita alfabético ou SEA, com suas propriedades conceituais e convenções; e II) Os gêneros textuais escritos, com suas propriedades, usos e funções nas práticas sociais. (MORAIS, 2014, p.287)

Noutras palavras ressaltam-se como objetos do alfabetizar letrando o aprendizado do sistema de escrita e os gêneros textuais escritos. Para tanto, envolvem como conteúdos as funções, propriedades e convenções que envolvem a reconstrução por parte dos aprendizes do SEA, concomitantemente à compreensão a respeito dos modos de funcionamento e circulação dos gêneros textuais escritos.

Ao discutir a prática pedagógica na perspectiva do alfabetizar letrando, Rojo (BRASIL, 2010) aponta em artigo com o título “Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?” que os riscos a ela relacionados, dizem respeito à escola reduzir tal prática a ações estanques. Para tanto, propõe que:

[...] sejam consideradas as várias facetas das dificuldades de se letrar enquanto se alfabetiza ou de se alfabetizar em eventos pertinentes de letramento: apreciações que temos sobre os alunos, suas culturas e suas (in)capacidades; sobre o objeto de ensino e o método mais adequado a ele e sobre o que é prioritário no uso do tempo escolar”. (BRASIL, 2010, p.36)

Desse modo alerta-se quanto à necessidade de subtrair do entendimento de alfabetizar letrando a proposição simplista e redutora de solucionar as dificuldades a partir de ações

pontuais, sem levar em conta o que é próprio do processo: os sujeitos e sua cultura, o domínio do objeto de ensino e dos conteúdos a esse relacionados, de modo a atender as finalidades educativas.

Assim, cabe a indagação: em que medida alfabetizar letrando, do ponto de vista dos professores alfabetizadores, acena como uma prática pedagógica possível?

Para tanto vale o esforço de precisar o quanto a ideia do alfabetizar letrando incorpora enquanto prática pedagógica o processo de ensino aprendizagem da linguagem escrita de maneira indissociável e abrangente, a partir das diferentes dimensões que compreendem aos objetos, conteúdos e finalidades da alfabetização e do letramento, respectivamente.

Em síntese, intenciona-se verificar se o alfabetizar letrando revela-se para os professores alfabetizadores como possibilidade de promover a fusão entre as visões dicotômicas que marcam conceitualmente a alfabetização e o letramento, sobretudo, se pode impulsionar o movimento de compreensão no âmbito escolar a respeito das diferentes dimensões que envolvem mutuamente os dois e em particular cada um desses fenômenos.

#### 4 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Para melhor atender aos propósitos desse estudo, considerou-se a pesquisa descritivo-exploratória a partir de uma perspectiva qualitativa de análise e tratamento dos dados como a mais indicada.

Em termos do que se entende por pesquisa, elegem-se como base as contribuições de Minayo (1993), Demo (1996) e Gil (1999), segundo as quais pesquisa se caracteriza como:

[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO, 1993, p.23)

[...] atividade cotidiana considerando-a como uma atitude, um questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico, permanente com a realidade em sentido teórico e prático. (DEMO, 1996, p.34)

[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. (GIL, 1999, p.42)

Em relação à abordagem qualitativa a opção recai sobre a escolha de um paradigma interpretativo, por considerar a realidade social como processo de construção e atribuição social de significados; dar ênfase ao caráter reflexivo do processo de pesquisa; considerar como pertinentes as condições objetivas por meio das quais os sujeitos constroem e reconstroem seus significados e objetivos e, além disso, por entender que o ponto de partida da investigação é caráter comunicativo da realidade social que permite refazer o processo de construção dos significados atribuídos pelos sujeitos (GÜNTHER, 2006). Em outras palavras, torna possível a interpretação da ação e sua simbolização pelos atores sociais em um dado contexto social.

Em educação a abordagem qualitativa mostra-se bastante potente, pois provoca um constante questionamento aos sujeitos da pesquisa, com o propósito de perceber aquilo que esses experimentam, o modo que interpretam suas experiências e como eles próprios estruturam o meio social em que vivem.

Quanto à pesquisa descritiva ou de campo, destaca-se sua pertinência quando se trata de descrever, registrar, analisar, interpretar de modo a correlacionar os fenômenos (CANDIOTTO, BASTOS e CANDIOTTO, 2011). No que se refere aos seus objetivos, uma pesquisa pode ser exploratória quando busca levantar informações sobre determinado objeto, circunscrevendo-o a um campo de trabalho, ao mesmo tempo que mapeia as condições de manifestação desse objeto (SEVERINO, 2007).

Ainda em se tratando da pesquisa descritivo-exploratória opta-se por uma organização inspirada a partir dos eixos da pesquisa-ação. Ao tratar dessa técnica de pesquisa compreende-se que esta atende as finalidades da pesquisa. Assim, para melhor explicitar a pesquisa-ação, Franco (2012) se apoia nas considerações de Barbier, quando se refere ao papel do pesquisador: [...] Ele percebe como está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesse dos outros. Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo (...) não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros (BARBIER apud FRANCO, 2012).

Vislumbra-se que esta modalidade atende às especificidades do objeto e aos propósitos do presente estudo por entender a pesquisa-ação na perspectiva de processo que segue um ciclo, no qual se aprimora a prática especificamente pela articulação dinâmica entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Sendo assim, planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005).

Ainda a respeito da opção por uma proposta metodológica inspirada nos princípios da pesquisa-ação entende-se que tal proposta pressupõe um movimento entre formação teórica e aprendizagem experiencial, entre ideias e experiências, teoria e prática. Considera-se que os modelos de formação docente precisam permitir a reflexão a partir de um movimento de pesquisa que supere o acúmulo de conhecimentos pela produção e articulação de saberes (CANÁRIO, 1996).

Em se tratando da análise do conteúdo das falas das professoras alfabetizadoras, toma-se como referência a contribuição de Bardin (2004). De acordo com tal perspectiva pode-se compreender:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, os procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção-recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p.37)

Os procedimentos de pesquisa são revistos e adaptados às circunstâncias que se apresentam no desenrolar da pesquisa de campo.

Do ponto de vista da coleta de dados, orienta-se a partir das indicações do grupo focal. Ao tratar da caracterização dos grupos focais, na modalidade de grupos de discussão, Gondim (2003) especifica que:

[...] O foco não se encontra na análise dos conteúdos manifestos nos grupos, mas sim no discurso que permite inferir o sentido oculto, as representações ideológicas, os valores e os afetos vinculados ao tema investigado. A premissa é a de que os pequenos

grupos tendem a reproduzir nos jogos de conversação, o discurso ideológico das relações macrossociais. Eles seriam, pois, uma forma de desvelar este processo de alienação e torná-lo consciente para os participantes. (GONDIM, 2003, p.151)

Sendo assim, a proposição de discussão em pequenos grupos é enriquecida a partir das trocas realizadas através das falas e conversações que tendem a desvelar os possíveis entendimentos que circulam e os modos de compreender as relações estabelecidas.

#### **4.1 O universo a ser investigado**

Professores regentes de turmas dos anos iniciais de escolarização inscritos no Curso de Extensão “Alfabetizar letrando: entre conceitos e práticas”, oferecido, em 2016, pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense FEBF/ UERJ, por iniciativa do Grupo de Pesquisa “Alfabetização e Letramento, Cultura e Sociedade”

Importa esclarecer que se compreende como professores dos anos iniciais de escolarização os que atuam especificamente em um dos três primeiros anos de escolarização do ensino fundamental, no qual se denomina de ciclo de alfabetização.

#### **4.2 População Alvo**

Considera-se como população alvo o grupo de quinze professoras alfabetizadoras inscritas no curso de extensão anteriormente mencionado. Entretanto, para efetuada análise e discussão dos dados e resultados consideram-se as falas das sete professoras que concluíram o Curso e que, portanto, participaram da maioria das atividades propostas nos encontros. Para que não sejam identificados, ao longo do texto de análise e discussão dos dados, as professoras serão identificadas como: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. Importa destacar que a identificação atribuída tem o caráter de apenas enumerar as falas.

#### **4.3 A organização dos grupos de discussão**

Do ponto de vista da operacionalização do Curso e, conseqüentemente, da coleta de dados, foram propostos oito encontros mensais, com duração de quatro horas cada um, no período de março a novembro de 2016. O curso foi realizado nas dependências da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense FEBF/UERJ. Cada um dos encontros foi estruturado como um grupo focal. Portanto, planejado de modo a permitir, ao mesmo, tempo a

participação ativa das professoras e a articulação das suas proposições com questões teóricas de fundo. Desse modo, inspirando-se nas etapas da pesquisa-ação, o primeiro encontro foi previsto e planejado para atender aos propósitos da sondagem diagnóstica. A partir do primeiro encontro estabeleceram-se as temáticas e a estrutura dos demais. Ratifica-se que as temáticas e encaminhamentos surgiram da própria dinâmica e demandas de cada encontro.

As discussões foram mobilizadas a partir de roteiros previamente organizados que constavam de questões e ou temáticas a serem debatidos. A cada encontro foram fornecidos materiais de fundamentação teórica, conforme discriminados abaixo:

➤ 2 encontros sobre a temática da alfabetização

Materiais para leitura, análise e discussão dos seguintes autores: FERREIRO (1985) FREIRE (2003) SMOLKA (2003) CAGLIARI (2007) ROJO (2009) SOARES (2014).

➤ 2 encontros sobre a temática do letramento

Materiais para leitura, análise e discussão dos seguintes autores: KLEIMAN (1995) ROJO (1998) SOARES (2001) RIBEIRO (2003) RIBEIRO (2014).

➤ 2 encontros sobre a temática do alfabetizar letrando

Materiais para leitura, análise e discussão dos seguintes autores: SOARES (2001) LEITE (2003) DI NUCCI (2003) ROJO (2010) FRANCHI (2012) MORAIS (2014) CARVALHO (2015).

➤ 1 encontro de atividade de sistematização, no formato de um seminário com a temática: *“Formação docente e práticas em alfabetização e letramento: reatando laços”*. O seminário foi estruturado a partir do que se observou ao longo dos encontros e, em suas temáticas e enfoques, procurou fornecer indicações para a intervenção pedagógica em alfabetização.

#### 4.4 Etapas da Pesquisa

Para a elaboração do presente estudo percorreram-se as seguintes etapas, não necessariamente consecutivas:

##### D) Revisão de Literatura

1ª etapa: Levantamento de teses e dissertações sobre alfabetização, letramento e alfabetizar letrando disponíveis no portal da CAPES

2ª etapa: Levantamento de material bibliográfico para construção do referencial teórico de base sobre:

- **Alfabetização** — VINÃO FRAGO (1993), GRAFF (1994), COOK-GUMPERZ (1991), JUSTINO MAGALHÃES (1996), MORTATTI (2000), FRADE (2003), TRINDADE (2004), FREIRE, (2003); SMOLKA (2003)
- **Letramento**— STREET (1984), GRAFF (1994), HEATH (1983), MEY (2001), BARTON et al. (2000), SOARES (2001; 2003), KLEIMAN (1995; 2000; 2016), ROJO (1998; 2009; 2010), BRITTO, (2003); DIONÍSIO (2007); RIBEIRO, (2003); RIBEIRO (2014)
- **Alfabetizar letrando**– SOARES (2001); LEITE (2003); DI NUCCI (2003); MORAIS (2012, 2014); FRANCHI, (2012); CARVALHO (2015)
- **Materiais elaborados e disponibilizados pelo MEC em formações continuadas de professores alfabetizadores:** PROFA (BRASIL, 2001); Pró- Letramento (BRASIL, 2008); PNAIC (BRASIL, 2015)

Cabe acrescentar que o processo de investigação, e principalmente a coleta de dados indicou a necessidade de incluir referencial teórico de base referente à formação docente:

- **Formação docente** – NÓVOA (1992); TARDIF (2002), CANÁRIO (1996), DUBAR (1998), BENITO (2011), MACIEL (2014), VALSECHI (2010)

## II) Elaboração da Fundamentação Teórica

### III) Proposição de categorias para investigação

Listam-se aqui as categorias norteadoras da investigação juntamente com os elementos investigados em cada uma delas:

- a. Alfabetização
  - O que os professores entendem por alfabetização

- Objeto e conteúdos da alfabetização
  - Finalidades da alfabetização
  - Memórias e experiências pessoais relacionadas ao fazer pedagógico da alfabetização
- b. Letramento
- O que os professores entendem por letramento
  - Objeto e conteúdos do letramento
  - Finalidades do letramento
  - Experiências pessoais relacionadas ao fazer pedagógico do letramento
- c. Alfabetizar letrando
- O que os professores entendem por alfabetizar letrando
  - Objeto e conteúdos do alfabetizar letrando
  - Finalidades do alfabetizar letrando
  - Experiências pessoais relacionadas ao fazer pedagógico do alfabetizar letrando

#### IV) Coleta de dados

O processo de coleta de dados utilizou principalmente o Grupo Focal, complementado por observação participante.

O processo de coleta de dados evoluiu com o desenrolar da pesquisa a cada encontro dos grupos de discussão desdobrando-se nas seguintes etapas, inspiradas nas etapas da pesquisa-ação:

- a) Tempestade de ideias - Diagnóstico
- b) Registro de campo das falas durante os grupos de discussão
- c) Registros escritos individuais das professoras
- d) Elaboração de um seminário com a temática

Cabe acrescentar que o processo de coleta de dados contou com a participação de três auxiliares de pesquisa que se ocuparam especialmente dos registros dos encontros.

#### V) Tabulação dos dados

#### VI) Organização e análise dos dados

#### VII) Elaboração do relatório final



#### **4.5 - Limitações do estudo**

A baixa frequência de alguns participantes e a evasão observada após os dois primeiros encontros. Segundo relatos das professoras a dificuldade esteve relacionada às suas atividades profissionais e às circunstâncias adversas vividas pela UERJ ao longo de 2016. Devido a essas limitações o número de sujeitos foi redimensionado.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta, sistematiza e discute os dados obtidos através de discussões temáticas com professoras alfabetizadoras, organizadas inspirando-se nas indicações do grupo focal. Tais discussões atendem ao caráter descritivo-exploratório do presente estudo.

Do ponto de vista da apresentação, os dados são apresentados e discutidos concomitantemente, e se organizam em torno de três categorias que compuseram as discussões temáticas, a saber: *alfabetização, letramento e alfabetizar letrando*.

Para uma melhor organização didática da análise, cada categoria se estrutura em torno dos seguintes eixos: o que as professoras entendem por alfabetização, letramento e alfabetizar letrando; as formas como caracterizam o objeto de estudo e o conteúdo aos quais associam alfabetização, letramento e alfabetizar letrando; finalidades atribuídas à alfabetização, ao letramento e ao alfabetizar letrando, e o que representam para o fazer pedagógico.

### 5.1 O que as professoras entendem por alfabetização

Ao especificar o que entendem por alfabetização as professoras destacam como relevantes ideias que giram em torno de características, técnicas e processo. No tocante às características, percebe-se uma prevalência em ressaltá-las mais do que propriamente em conceituar a alfabetização. É possível perceber essa prevalência quando afirmam, por exemplo:

[...] é o feijão com arroz, é a base [...] (P1)  
 Um ato de amor. Fazer a criança descobrir o mundo através das letras. (P2)  
 A inserção ao mundo da leitura e interpretação de códigos. (P3)  
 A alfabetização tem uma ordem, uma lógica a ser seguida. (P4)

As falas estruturam-se em torno de características e qualidades da alfabetização. À medida que as características passam a ser tomadas pelos conceitos podem revelar indícios de uma certa dificuldade em conceituar, dada à complexidade que envolve a alfabetização. A forma que a linguagem imprime a experiência é discursiva. (Cf, LANGER, 2006). Através da linguagem fixam-se os fatores principais da experiência, como atribuir os nomes e abstrair os conceitos quando se fala a respeito do que foi nomeado. Desse modo quando não se tem clareza dos conceitos, o que se diz fica sem sentido. E quando se tomam as características pelo conceito se está sinalizando que este ainda não foi adequadamente compreendido. Cabe

destacar aqui nesta perspectiva que o esvaziamento conceitual é de certo modo recorrente no âmbito do discurso educacional vigente sobre alfabetização e letramento.

Ressalta-se o destaque dado pela P4 à ideia da necessidade de uma ordem lógica no processo de alfabetização. Indica a ideia da alfabetização como algo organizado, de forma sequencial, em etapas sucessivas, de modo a atender uma ação pedagógica efetiva. Na década de 30 do século XX Lourenço Filho (1968) já preconiza que o processo de alfabetização se apoia em uma estrutura organizada em etapas subsequentes, onde cada etapa prepara para a fase seguinte.

Os excertos também indicam uma nítida influência do pensamento de Paulo Freire, sobretudo da ideia de “alfabetização como um ato de amor” e de “leitura de mundo”. Na verdade, essas ideias passaram a ser elementos estruturadores dos discursos pedagógicos escolares, sobretudo quando se trata dos anos iniciais da escolarização das camadas ditos menos favorecidas da população.

No tocante às técnicas observa-se a presença de aspectos como a memorização, mecanização e decodificação, como revelam as falas citadas abaixo:

Alfabetização como memorização. (P1)

Alfabetização como processo de mecanização. (P2)

Alfabetização como decodificação. (P3)

Chama a atenção que, em alguns casos, os aspectos técnicos da alfabetização passam a ser entendidos como sinônimos de alfabetização. O que aparece em primeiro lugar é a relação entre alfabetização e memorização. O predomínio da técnica no entendimento da alfabetização é recorrente. Superá-lo ainda é o desafio (Cf, FERREIRO, 2002).

Ao mencionar que a alfabetização de compreensão na Grécia antiga correspondia à capacidade de decodificar um texto silenciosamente palavra por palavra para posteriormente compreendê-la por inteiro e a alfabetização fonética era a capacidade de decodificar textos sílaba por sílaba e pronunciá-las oralmente, próxima à memorização oral mecânica que exigia que os textos escritos fossem frequentemente lidos para serem memorizados, resgata as habilidades de decodificação e memorização como constitutivas à alfabetização (THOMAS, 2005). Parece que as falas das professoras 1, 2 e 3 remetem a esse entendimento.

Percebe-se que quando sugerem a alfabetização na perspectiva de processo, a fala de uma das professoras remete à memorização como habilidade que diz respeito ao aprendizado do sistema. Do mesmo modo, a alfabetização é entendida como processo que compreende o aprendizado do sistema de escrita alfabética. As falas sugerem o entendimento de que o

domínio ou a compreensão lógica a respeito do como combinar adequadamente os códigos escritos que compõem o sistema de escrita alfabética requer competências e habilidades (Cf, CAGLIARI, 2007), de acordo com o que seguem:

[...] A memorização também é um dos pontos fortes do processo. (P1)

[...] Um processo que envolve o aprendizado do sistema de escrita alfabética, o qual é constituído por etapas. (P2)

[...] momento de construção e reflexão sobre a escrita pelas crianças. (P3)

É curioso observar que apesar da forte influência das contribuições teóricas dos estudos a respeito da Psicogênese da Língua Escrita no campo da educação e, especialmente na alfabetização, apenas três falas, entre dez, fazem alusão à alfabetização como processo. E somente a fala da professora 3 faz referência à alfabetização como processo ativo por parte das crianças, apropriando-se da escrita como objeto sociocultural (Cf, FERREIRO, 1991). Apesar de se observar a ênfase dada pelas políticas públicas em formação continuada de professores alfabetizadores (Cf PROFA, 2001; Pró-Letramento, 2006) aos constructos teóricos da Psicogênese, parece que o entendimento da alfabetização como conjunto de competências e habilidades ainda se mantém muito presente.

### 5.1.2 Objeto e conteúdo associados à alfabetização

Quando indagadas a respeito do objeto e conteúdo da alfabetização as respostas das professoras organizaram-se em torno de três questões: o sistema de escrita, o processo e a leitura e a escrita. No que se refere ao sistema de escrita, os dados indicam uma predominância em relacionar as formas de apropriação do sistema relacionando-as como objeto e conteúdo da alfabetização. A seguir é possível verificar tal predomínio:

[...] Decodificar; descobrir letras e sons; formar palavras (sílabas e palavras); descobrir o significado. (P1)

[...] Codificação e decodificação dos signos linguísticos para se comunicar. (P2)

[...] Decodificação dos símbolos/ caracteres que compõem a linguagem escrita. (P3)

[...] Palavras que são escritas; contar letras; semelhanças entre sons; palavras dentro de outras; letra inicial... (P4)

O destaque na fala das professoras a respeito de suas concepções sobre o objeto e conteúdo da alfabetização recai sobre a apropriação, por parte dos educandos, do sistema de escrita. A marca da ideia de apropriação volta-se às habilidades de codificação/decodificação. Desse modo, reconhece-se que as habilidades como a codificação e decodificação compõem

os sistemas simbólicos escritos e são entendidas como informação e conhecimentos sistematizados fundamentais à aquisição de competências de compreensão e expressão de significados (Cf, SOARES, 2004, 2014; ROJO, 2009; LEITE, 2003; MORAIS, 2012; LEAL, ALBUQUERQUE e MORAIS, 2010).

Em relação à apresentação do sistema de escrita aos alunos é marcada, de acordo com a forma como as professoras entendem o objeto e conteúdo da alfabetização, pela ideia de sistema de escrita como código. Embora o discurso pedagógico ainda apresente certa recusa com relação às habilidades de codificação e decodificação, a fala das professoras revela ainda a pouca clareza a respeito do entendimento do sistema de escrita como um sistema notacional e sim como código (MORAIS, 2012). Parece que a apresentação do código assume o status do sistema de escrita alfabética, conforme sugerem as falas a seguir:

Ensinar os códigos de leitura e escrita. (P1)  
Mediar, fomentar a aquisição de codificar e decodificar signos. Em suma, ensinar a ler e escrever. (P2)

Ao exprimir a ideia de processo relacionada ao objeto e conteúdo da alfabetização a Professora 1 o faz na perspectiva do educando e evidencia a importância do alfabeto e sua utilização. Assim:

[...] Mediar o processo do educando de conhecer e entender o alfabeto e sua utilização na constituição do processo de leitura e escrita. (P1)

Nota-se que a leitura e a escrita foram pouco destacadas enquanto objeto e conteúdo da alfabetização. É interessante marcar que a oralidade não é tomada nem como objeto e nem conteúdo, apesar de compor o conjunto das habilidades linguísticas. Tal fato pode estar relacionado a pouca ênfase dada às atividades de oralidade e escuta verificada a partir da análise de atividades propostas nos livros didáticos (Cf, SANTOS, 2011). A esse respeito Maciel (2011) chama a atenção para a importância de que as formações continuadas de professores contribuam com referenciais que, de fato, ajudem aos professores a compreender como se estrutura o ensino da oralidade.

Nesse sentido cabe compreender que fala e escrita são usos da língua cujas distinções ocorrem a partir das diferentes práticas sociais de produção textual, situadas em um contínuo (Cf, MARCUSCHI, 2000). Uma das professoras aponta a oralidade como aspecto importante, muito embora estivesse se referindo à modalidade de ensino de alfabetização de jovens e adultos. Segundo ela:

[...] As propostas na EJA englobam a leitura a escrita e principalmente a oralidade.  
(P1)

Chama atenção o fato de que apenas uma das professoras faz alusão às relações ente leitura, escrita e oralidade, sobretudo se considerado o contexto educacional atual onde os discursos pedagógicos e materiais de apoio disponibilizados em formações continuadas em alfabetização enfatizarem a essencialidade dessas relações. Servem de exemplo os materiais que compõem o PROFA (BRASIL, 2001) e o Pró-Letramento (BRASIL, 2008). Pode-se acrescentar, ainda, que esse dado pode estar associado às orientações didáticas e sugestões apresentadas pelos referidos Programas de formação, como também pelos livros didáticos recomendados pelo MEC que dão ênfase às habilidades linguísticas de leitura e escrita, em detrimento às de fala e escuta (Cf, SANTOS, 2011).

### 5.1.3 Finalidades atribuídas à alfabetização

Com relação às finalidades da alfabetização as percepções das professoras organizam-se ao redor de finalidades teleológicas e de ensino aprendizagem da leitura e da escrita. As finalidades teleológicas dizem respeito às percepções que tomam com fins as proposições em torno da condição humana, do sujeito e da sociedade. As falas a seguir servem de exemplo:

Libertação, autonomia. (P1)

Criar possibilidades para um horizonte cheio de expectativas. (P2)

Os aspectos social e político são meios de atuação social. (P3)

Gosto da ideia do uso social da leitura e da escrita. (P4)

Porque conscientização em educação é muito importante. (P5)

Levar o aluno a perceber o que está aprendendo. O que faz sentido para ele. (P6)

Importa destacar que o uso social da escrita, segundo as professoras, já compõe as finalidades da alfabetização. Ratificam que a finalidade principal da alfabetização é ampliar possibilidades de explorar potencialmente contatos com a linguagem escrita, de modo a melhor compreender, no dizer de Freire (1987), as relações de existência presentes na sociedade. Em outras palavras pretende-se que ocorra a apropriação crítica da linguagem

escrita (GARCIA, 2008). Essa apropriação crítica da linguagem pelo sujeito fica comprometida caso se reduza a alfabetização aos aspectos codificação/ decodificação.

Em relação às finalidades vinculadas ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, há um destaque para a funcionalidade da escrita. Neste tópico as percepções das professoras trazem elementos que fazem supor outras dimensões para além da decodificação/ codificação. As falas apontam a inserção na “leitura de mundo”, enquanto possibilidade de construção de sentidos e significados. Os excertos apresentados exemplificam o que se disse até aqui.

Realizar a leitura do mundo. Não só decifrar códigos linguísticos. Ler, interpretar, compreender a escrita e escrever com compreensão. (P1)

Não ensinar por ensinar. Dar sentido e significado para o que meus alunos estão aprendendo.(P2)

Há necessidade de trazer a funcionalidade da escrita. (P3)

Sendo assim, parece razoável inferir que, para as professoras, o uso social das práticas de leitura e escrita não perde sua importância enquanto finalidade da alfabetização. Ao contrário, parece que tal aspecto mantém-se quase que inalterado e intacto (THOMAS, 2005; CHARTIER, 2002; CHARTIER, CLESSE e HÉBRARD, 1996). Contudo, é importante salientar que em alguns momentos na trajetória da alfabetização, especificamente no contexto brasileiro, os seus sentidos possam ter sido deslocados de lugar, dando maior visibilidade aos modos de agir em alfabetização(Cf, MORTATTI, 2000; FRADE, 2003).

#### 5.1.4 Fazer pedagógico relacionado às memórias e experiências pessoais em alfabetização

Para referir-se ao fazer pedagógico em alfabetização consideram-se as relações que as professoras estabelecem com suas próprias memórias e experiências de professora alfabetizadora. A esse respeito é curioso observar que apenas uma professora faz alusão à figura do professor, como registro mnêmico. Segundo ela:

[...] minha professora era bem exigente (risos) [...] (P1)

Ressalta-se como predominância a tendência de as memórias e experiências pessoais se organizarem ao redor tanto da relação que se estabelece com o ler e escrever, quanto e, fundamentalmente, se orientarem a partir de questões didático-metodológicas.

Em pesquisa realizada com professores alfabetizadores (Cf, RIBEIRO, BAPTISTA e RIBEIRO, 2013) verificou-se que a remissão às memórias e experiências pessoais da infância

é gerada como “fonte inspiradora” das ações docentes. Logo, em circunstâncias de desafio o cenário das experiências escolares vividas na infância, trazendo à tona suas marcas afetivas, é remontado, de modo que tais experiências impregnam e dão suporte à ação.

A pouca incidência de remissão à figura do professor parece sugerir que ao refletir sobre o fazer pedagógico, as professoras se remeteram como inspiração às experiências vividas na infância como modos e formas possíveis de agir de ação docente, subtraindo-se assim a figura do professor nesse contexto.

Ao revelar a relação estabelecida com o ler e escrever na infância, as professoras resgatam aspectos que potencializaram em seu entender o aprendizado. Logo, servem como possível “fonte inspiradora”, conforme sugerem os seguintes trechos:

Eu fui alfabetizada na Educação Infantil de uma escola municipal do Rio de Janeiro. A minha professora da Educação Infantil já trabalhava de forma contextualizada, retirando palavras de músicas, dos livrinhos de história que eram contados todos os dias na hora da rodinha. Ela fazia a proposta para que nós procurássemos as letras das palavras lançadas em nossos nomes, fazendo uma co-relação significativa (...) o ambiente da sala de aula era muito bom, estimulante e incentivador, bastante alfabetizador. Lembro-me que haviam os cantinhos com variadas atividades. (P1)  
Minha alfabetização é bem interessante (...) foi pelo método fônico, mesmo. Pelo ba, be, bi, bo, bu, pela parte da silabação mesmo. Cartilha, essa coisa. Mas assim, eu me lembro que eu tinha cinco anos, eu queria aprender a ler de qualquer jeito (...) e me marcou positivamente, apesar dos poucos recursos (risos). (P2)

Fica evidente que a cultura escrita exerce para as professoras papel central no processo de alfabetização. Os textos escritos permitem a circulação e a apropriação de uma determinada cultura escolar (Cf, JULIA, 2001). Percebe-se que a relação estabelecida com a leitura e a escrita é constitutiva enquanto experiência para o fazer em alfabetização. Esse fazer em alfabetização implica múltiplas configurações que vão desde os recursos didáticos passando por questões metodológicas às ênfases dadas à ideia de trabalho contextualizado. É interessante pontuar ainda que o método e a cartilha não são vistos de forma negativa, no caso da Professora 2.

As falas a seguir ilustram o entendimento da alfabetização como estratégia de produção de sentido, a partir da relação que se estabelece com o ler e o escrever:

[...] Eu me lembro de que eu já cheguei sabendo alguma coisa, eu não me lembro se eu sabia as sílabas simples já. Porque minha mãe diz que eu aprendi a ler e a escrever praticamente sozinha, mas não é sozinha assim do nada [...] Aprendi a ler e a escrever ouvindo e me interessando pelo que ouvia dos meus irmãos mais velhos fazendo. Sabe quando uma mãe passa dever de casa pros dois filhos mais velhos e para o menor dá um papel pra rabiscar na mesma mesa? “Desenha aí!” Só que quando você está desenhando ali, você está ouvindo o que o outro está dizendo, o que o outro está falando. E aí, eu ia juntando [...] Eu não aprendi por ba, be, bi, bo, bu. Não tinha isso quando fui para a escola em Belém do Pará. Eram pequenos



textos, historinhas, os contos de fadas, eu lembro que a gente fazia muita interpretação através do desenho, eu lembro que tinha muito essa coisa de contar uma história e desenhar o pedaço da história que a gente gostou o pedaço que a gente entendeu (P1)

[...] Eu me lembro que mandavam a gente criar textos, pequenos textos [...] O que me remete à memória são esses desenhos e escrever histórias[...] Aí quando cheguei no Rio de Janeiro[...] eu já lia muito bem, interpretava, já produzia textos, eu era boa nas contas[...] Então quando a gente fala que alfabetização é um mundo, que a gente lê um mundo é isso, né? (P2)

As professoras em suas falas admitem que a alfabetização contempla a capacidade de decifrar/ decodificar diferentes signos, diferentes do alfabético, compreendendo os da imagem e especialmente os do mundo (Cf, FRAGO, 1993). Observa-se que os elementos que compõem a alfabetização e que foram indicados pelas professoras são recorrentes e remontam a própria história da escrita e da escolarização da alfabetização.

Além disso, parece importante ressaltar que as falas remetem ao entendimento de que a alfabetização é uma forma de interação com o outro de forma escritural, permeada de sentidos e que envolve uma dimensão simbólica, expressiva e cultural (Cf, SMOLKA, 2003; KRAMER, 2001; GOULART, 1999; ZACCUR, 1999). As professoras reforçam a ideia da linguagem escrita como produção de sentido.

O conteúdo da fala a seguir denota como a ação do outro é importante para o estabelecimento das relações entre o ler e o escrever:

Na sala de aula era bastante comum a professora “tomar leitura”. Isso me incentivava, pois não queria “passar vergonha”. Além disso, era muito prazeroso mostrar a professora que estava aprendendo a ler. (P1)

A narrativa da professora desvela experiências pessoais significativas destacando a ação pedagógica de alguém que serviu como mediador em potencial para o estabelecimento de uma relação positiva para o aprendizado do ler e escrever. Na perspectiva da alfabetização observa-se a essencialidade da presença de um alguém que organize pedagogicamente as experiências de aprendizagem.

Através dos dados obtidos percebe-se que há maior incidência de aspectos relacionados às questões didáticas e metodológicas ao relatarem as memórias e experiências do fazer pedagógico em alfabetização, conforme se pode observar nos excertos abaixo:

O processo de alfabetização ao qual eu passei foi pelo método tradicional. A sala de aula era cercada de alfabetos e trabalhos realizados pelos alunos, podendo-se dizer que era um ambiente alfabetizador. O método era fônico, sempre fazendo relação das letras aos sons [...] (P1)

Usávamos uma cartilha. Lembro que os testes de leitura eram feitos em uma salinha por uma pessoa que não era nossa professora [...] Assim foi minha alfabetização,

não tive traumas por ter muita vontade de aprender e facilidade de compreender informações passadas. (P2)

Ressalta-se a partir das falas das professoras o destaque para a metodologia e os recursos didáticos utilizados. Há uma evidente preocupação em marcar as características do fazer pedagógico experienciado. Desse modo são descritos desde aspectos relacionados à organização pedagógica da sala de aula, à dinâmica de avaliação de leitura e, de forma mais contundente a metodologia adotada, conforme verifica-se a partir das falas em tela:

Fui alfabetizada utilizando métodos extremamente tradicionais. Cartilhas e canções que consolidavam os sons estudados. (P1)

[...] A metodologia utilizada era tradicional. Os alunos deveriam ficar em silêncio absoluto, só podíamos falar quando solicitados. Havia bastante repetição dos fonemas. Aprendíamos as vogais e depois, cada letra do alfabeto com sua família silábica, com os quatro tipos de letras. Desde o início escrevíamos com letra cursiva. (P2)

Pode-se inferir, portanto, que na percepção das professoras a ideia de alfabetização vincula-se diretamente à metodologia. De modo, que atribuem ao “método tradicional” o uso de cartilhas, a adoção de matrizes que levem à repetição de fonemas e sons do sistema de escrita, a tomada de leituras e cópias, como também e de forma bastante instigante à manipulação de canções e cartilhas como forma de apreender os sons estudados. Nota-se que ao relatar as práticas vivenciadas as professoras apresentam ideias a respeito dos conteúdos da alfabetização que os diferentes métodos de alfabetização produzem no âmbito escolar (FRADE, 2003).

Considerando-se o conjunto de dados sobre alfabetização é possível destacar que quanto às ideias-chave que organizam o que se entende por alfabetização no contexto brasileiro: as finalidades e as formas de pensar e agir pedagogicamente assumem relevância e acabam por assumir o lugar do entendimento a respeito do conceito de alfabetização, possivelmente pela dificuldade em conceituar tal fenômeno e devido à complexidade que demanda tal tarefa (LANGER, 2006). Destaca-se ainda que as falas das professoras sinalizam certa fragilidade e inconsistência em relação à ideia de objeto e conteúdo da alfabetização. É curioso observar que apesar dessa aparente fragilidade conceitual utilizam com familiaridade ideias como: compreensão e incorporação do que se lê e escreve, visando à comunicação; compreensão e interação; o reconhecimento acerca da importância das habilidades instrumentais de codificação e decodificação como uma das etapas para o domínio do sistema de escrita alfabética (SOARES, 2004, 2014; ROJO, 2009; LEITE, 2003; MORAIS, 2012; LEAL, ALBUQUERQUE e MORAIS, 2010).

### 5.2.1 O que os professores entendem por letramento

Quando indagadas a respeito do que entendem sobre letramento, as professoras apontam, assim como o fizeram quando trataram da alfabetização, predominantemente de suas características na tentativa de buscar uma possível conceituação. Assim se expressam:

[...] para além de uma mera aquisição da habilidade em decodificar signos, perpassa a obtenção de toda tecnologia que envolve o processo de aquisição da leitura e escrita. (P1)

Um processo de trazer sentido ao texto e que está intimamente ligado à alfabetização. (P2)

O letramento é preparar o aluno para a interpretação e não apenas para juntar os códigos. (P3)

Observa-se que ao explicitarem a ideia de letramento as professoras o fazem relacionando à ideia de alfabetização. Ao se ocuparem de esclarecer o que entendem por letramento, as falas se ocupam em apresentar suas possíveis características. Tal movimento de explicitar como as coisas se mostram, mais efetivamente, do que esclarecer o que de fato são, é ratificado pela compreensão de que quando em um determinado campo, os conceitos não são claros, o modo de focalizar e as terminologias a adotar passam a operar de maneira conflitante (Cf, LANGER, 2006).

A esse respeito, pode-se também acrescentar que as políticas públicas em alfabetização podem sobremaneira influenciar as formas de conceber o letramento, como também suas relações com a alfabetização. A tendência verificada é a de as formações continuadas serem desenvolvidas a partir de propostas aligeiradas que pouco favorecem a apropriação dos conhecimentos (Cf, MACIEL, 2014; VALSECHI, 2010).

Nota-se, que ao dizerem o que entendem por letramento as professoras mobilizam ideias sobre a alfabetização e as relacionam. Isso fica evidente quando afirmam:

Letramento e alfabetização são processos distintos e interligados. (P1)

A alfabetização fragmenta os saberes, o letramento tenta juntar. O letramento traz uma visão mais global. (P2)

Eu conversei com as colegas. Elas relataram sobre o letramento que é algo que vai além da alfabetização. (P3)

Letramento em princípio é o domínio do código escrito. Não consigo dissociar de alfabetização. (P4)

Neste caso, há um destaque para o movimento que denota diferenciação e associação entre ambas as ideias, conforme apresentam as falas das Professoras 1 e 2. Nas falas das

Professoras 2 e 3 aparecem também a ideia de complementaridade do letramento em relação à alfabetização. Entretanto, a fala da Professora 4 traz a ideia de indissociabilidade, que acaba por denotar dificuldade em revelar o que seria um e outro conceito.

Ainda ao explicitar o que se entende por letramento ressalta-se a partir das falas o recurso discursivo de apresentar a ideia a partir de expressões como “uso social da língua”; “leitura de mundo”, “uso social da escrita”. Contudo, tais expressões pouco esclarecem o que de fato se entende por letramento, conforme verifica-se através das falas abaixo:

Alfabetizar para leitura de mundo. (P1)  
 Circula na escola que o letramento é o uso social da escrita. (P2)  
 O letramento é a compreensão da leitura e da escrita para a vida social. (P3)  
 As colegas da escola falam do uso social. O contato dos professores com o conceito do letramento acontece nas formações continuadas. (P4)

As falas das professoras reproduzem os eixos que estruturam o discurso que circula no contexto das formações continuadas em alfabetização e letramento (Cf, BRASIL, 2008; BRASIL, 2015). O uso recorrente desses eixos pode sugerir que à medida que os sujeitos dialogam e partilham conhecimentos e saberes com seus pares em contexto de formação profissional incorporam formulações discursivas mesmo antes de compreenderem teórica e metodologicamente.

As falas revelam que a ideia de letramento se configura fundamentalmente a partir do discurso que se apoia na perspectiva dos usos sociais da escrita. Portanto, não apontam para compreensão de que as práticas sociais de leitura e escrita que compõem a história das sociedades são eminentemente marcadas pelos usos sociais aos quais estavam relacionadas (THOMAS, 2005; CHARTIER, 2002; HÉBRARD, 2011).

Além disso, cabe ressaltar que as falas evidenciam que ao fazerem alusão ao letramento há uma predominância nos discursos dos professores daquilo que é veiculado nos cursos de formação continuada de professores dos anos iniciais sem evidenciar a relação desse entendimento com as formas de apropriação pela ação didática cotidiana (Cf, RIBEIRO, 2014).

Num sentido semelhante observa-se a recorrência ao discurso do letramento como prática social. A esse respeito pode ser observado a partir das falas que se seguem:

O letramento é prática sim. Pedagógica, social e discursiva. (P1)  
 Prática social do uso da língua, compreensão do uso desta língua para se comunicar e entender o mundo em que se vive. (P2)

Especificamente a fala da Professora 2 aponta o entendimento de que ser letrado hoje em dia implica a compreensão da língua enquanto instrumento de comunicação como também

o entendimento das relações que se estabelecem a partir de seu uso. Nesse sentido, repercute a ideia a respeito das novas condições materiais e culturais em que se defrontam as atuais sociedades e a multiplicidade de formas de produzir sentido e interações (Cf, DIONÍSIO, 2007).

Do mesmo modo, sob o ponto de vista da compreensão da língua(gem) como produto da interação entre falantes (Cf, BAKTHIN, 2003; SMOLKA, 2003; ZACCUR, 1999) é possível entender que as interações que ocorrem não se restringem a uma situação específica ou evento. Para tanto, é necessário levar em consideração o contexto social mais amplo. Assim, as práticas de linguagem e os modos como os sujeitos tomam parte dessas práticas são modificadas para atender suas próprias demandas. Ao se referirem ao letramento como uma prática social as falas das professoras podem sugerir a assimilação de uma diversidade de vozes sociais (Cf, BUNZEN, 2010).

Do mesmo modo, quando o assunto é o que entendem por letramento é possível apurar a partir das falas das professoras a relação que fazem entre letramento como um método ou uma “nova forma de agir pedagogicamente. Os exemplos de fala abaixo ilustram tal colocação.

O letramento pode fazer parte de um método. (P1)

O letramento é uma postura individual na profissão do professor. É um método.  
Uma forma de agir e pensar. (P2)

Ao estabelecer vínculos entre letramento e método as falas das Professoras 1 e 2 apontam para o deslocamento do letramento sob a ótica da ação pedagógica, como um fazer diferenciado relacionado à postura do professor. Ao fazê-lo corre-se o risco de “escolarizar” o letramento de modo a subverter o seu significado (Cf, COLELLO, 2010).

Ainda de acordo com o entendimento do letramento como um método é possível inferir o quão ainda se mostra evidente a influência de políticas públicas em alfabetização que tomam o letramento como uma nova matriz explicativa para dar conta dos resultados insatisfatórios em alfabetização. Portanto, desloca-se para o letramento a atribuição e a responsabilidade de um fazer pedagógico inovador como resposta ao fracasso em alfabetizar até então observado. O letramento entendido como método reforça a ideia de grande estado de indefinição sobre o que ensinar e como ensinar nas salas de alfabetização a partir do advento do “construtivismo” e do “letramento” (Cf, SOARES, 2003; MORAIS, 2014; LEAL, ALBUQUERQUE e FERREIRA, 2008).

### 5.2.2 Objeto e conteúdo do letramento

Do ponto de vista do objeto e conteúdo do letramento ressalta-se que há uma presença marcante do texto e do que envolve o seu ensino como o suporte, a estrutura de produção e suas diferentes tipologias textuais, transversalizado pela ideia do uso social, conforme se percebe a partir das falas a seguir:

Usar diferentes suportes para compreender seu mundo. (P1)  
Os textos. (P2)  
Produção textual. (P3)

Parece importante mais uma vez salientar a influência das políticas públicas de formação continuada que contribuem para transformar as práticas escolares de (letramento) em estratégias didático-pedagógicas de produção textual, conforme sinaliza RIBEIRO (2014). Do mesmo modo, o texto é tomado como um fim em si mesmo, conforme sugerem as falas das Professoras 4 e 5 registradas abaixo:

O letramento se traduz em atividades voltadas para o uso social e textos preocupados com a realidade local. (P4)  
Quando penso em letramento me lembro das atividades que as crianças fazem com os textos como em embalagens. (P5)

Percebe-se que há um deslocamento do objeto e conteúdo do letramento valorando-se especialmente o texto escrito, em detrimento de outras práticas de letramento escolar. O impacto da escrita como prática social não se restringe ao texto e sim ao evento do letramento, “uma situação comunicativa única, realizada em um contexto físico específico de uma determinada esfera de ação, com participantes singulares, engajados em atividades que os motivam, as quais estes realizam mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais” (KLEIMAN, 2016, p.13).

### 5.2.3 Finalidades do letramento

De um modo geral, as falas das professoras evidenciam que, preponderantemente, o entendimento do letramento se sustenta através de sua finalidade relacionada à ideia do uso

social da escrita. Tal afirmação é possível verificar a partir das seguintes falas referentes às finalidades do letramento:

Adquirir propriedade do que se lê e escreve. (P1)  
 Significar o processo de leitura e escrita. (P2)  
 Ser capaz de entender o que se lê, discutir e opinar. (P3)  
 Estar inscrito na cultura, no universo leitor e escritor que rodeia o ser. (P4)  
 Saber interpretar o que está em um texto. Domínio de um determinado assunto ou tema. (P5)

Outro ponto a destacar revela que para as professoras as finalidades do letramento matizam-se com as finalidades específicas das práticas de leitura e da escrita. Isto é possível perceber através de indicações que apontam relação com a compreensão de significados e sentido daquilo que se lê e escreve (Cf, MATÊNCIO, 1994; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2003).

Nessa perspectiva, Kleiman (2000, p.238) aponta que o letramento se traduz em práticas sociais na qual a escrita é entendida para além de “escrever para aprender a escrever” e a leitura em “ler para aprender ler”. O letramento escolar revela-se em práticas escolares que têm como finalidade “ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto”. Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita como parte das práticas de letramento escolar passam a ser o princípio estruturante do currículo (Cf, KLEIMAN 2007).

#### 5.2.4 O fazer pedagógico relacionado ao letramento

No que se refere ao fazer pedagógico relacionado ao letramento é possível verificar que a ideia de letramento ainda não se encontra plenamente resolvida para as professoras. Dessa forma, as narrativas parecem ainda indicar uma demanda pelo letramento que acaba por se traduzir em uma prática inconsistente e frágil. Assim pode-se observar a partir das seguintes falas:

O letramento é um problema à medida que não se sabe lidar com ele. (P1)  
 Muitas escolas estão abandonando os discursos da alfabetização e como não sabem o que fazer para letrar os alunos (...) e por isso usa-se o discurso de alfabetizar letrando para unir a alfabetização e o letramento. (P2)

A imprecisão conceitual a respeito do letramento aparece na dificuldade em conseguir associá-lo às práticas de uso da escrita e, mais especificamente, nas práticas escolares. Muito

embora, perceba-se que as experiências dizem respeito ao que circula na escola, tomadas como ideia de letramento. Entretanto, as falas das Professoras 1 e 2 sugerem o letramento como um problema, à medida em que apresentam dificuldades em lidar com tal conceito.

Também permite observar que as professoras percebem a importância de se levarem em conta as práticas de que já participam os alunos em suas vidas sociais para além da escola, conforme aponta o excerto da Professora 3:

[...] Porque o letramento passa além da escola”. (P3)

Quando se referem às práticas de letramento fora da escola, a fala da professora 3 dá visibilidade ao entendimento das práticas de uso da escrita como práticas sociais que ocorrem em contextos específicos e para fins específicos (Cf, KLEIMAN, 1995), que variam de acordo com os interesses dos sujeitos que delas participam.

Em síntese, os dados parecem revelar uma tendência a dicotomizar alfabetização e letramento possivelmente inspirada em diferentes interpretações dos textos que compõem as propostas de formação continuada de professores (Cf, BRASIL, 2001; 2010). Uma vez compreendida essa forte influência, o entendimento do letramento para as professoras precisa ser (re)construído enquanto possibilidade de estabelecimento de um diálogo mais fértil que possa tomar por base, de fato, uma negociação entre letramento e alfabetização. E, a partir desse diálogo, o trabalho com textos esvaziados de sentido possam ser rechaçados, tomando-os como forma diferenciada e, portanto, como prática “letradoras” dos alunos. Acredita-se que tal entrelaçamento pode ser de grande valia como forma de redefinição das políticas públicas de formação.

Outro ponto a ressaltar a partir dos dados indica a necessidade de aclarar de forma mais contundente sobre o que as professoras entendem por “uso social da escrita” e por práticas de leitura e escrita no contexto do letramento escolar. Parece que o contexto pluricultural que emerge das situações sociais que envolvem a leitura, escrita e a oralidade e suas distintas finalidades contempla de forma muito restrita o texto escrito em situações de ensino-aprendizagem. Portanto, o letramento escolar que tem na alfabetização seu conteúdo específico (KLEIMAN, 1995) requer um investimento que transcenda a exposição das crianças ao texto escrito, como forma de aprendizagem. Além disso, cabe melhor investigar que práticas escolares de letramento e gêneros discursivos circulem como resultado do entendimento de uso social da escrita.



E por fim chama a atenção o fato de as falas não fazerem qualquer alusão ao entendimento do letramento como mito, a partir do qual se assentam as ideias de desenvolvimento, progresso econômico e social, tampouco se reportam ao entendimento do letramento como uma alternativa para o enfrentamento e superação do fracasso escolar. Talvez, como explicação possível para tais lacunas esteja em pensar que, apesar das políticas públicas em alfabetização e letramento tentarem impor construções a respeito das finalidades educativas de ambos, a apropriação dessas pelos professores é permeada também por configurações singulares, que não estão apenas sujeitas às imposições do discurso educacional instituído.

### 5.3.1 O que as professoras entendem por alfabetizar letrando

Do ponto de vista do entendimento dos professores sobre alfabetizar letrando, os dados indicam que há uma tendência para entendê-lo como prática pedagógica. A ideia de prática se organiza aproximando o processo da escrita e da leitura ao uso de diferentes tipos de texto e às práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido indicam a hibridização das ideias de alfabetização e letramento. É possível verificar essa tendência quando afirmam que entendem alfabetizar letrando como:

Dispor de ferramentas que viabilizem a aquisição da leitura e da escrita alfabética e todas as suas tecnologias, de modo que o alunado, para além da aquisição, domine o processo da leitura e escrita. (P1)  
A ideia de alfabetizar letrando é aquela em que utilizamos os diferentes tipos de textos no processo de alfabetização. (P2)  
Alfabetizar letrando é levar o aluno a compreender o processo da escrita e leitura e inseri-lo nas suas práticas sociais. (P3)

Portanto, a partir das afirmações observa-se que há um destaque para o entendimento de alfabetizar letrando que tem a prática pedagógica como eixo estruturador. Aproxima-se o entendimento do alfabetizar letrando a uma compreensão que envolve prática pedagógica concebida a partir de um conjunto de atividades e estratégias pedagógicas, com vistas ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (MORAIS, 2012; LEITE, 2003; DI NUCCI, 2003).

Além disso, a partir dos dados obtidos percebe-se que também quando se trata do entendimento do alfabetizar letrando, as características são tomadas pelo conceito. (Cf,

LANGER, 2006). Esse movimento imprime uma confusão ao nível conceitual, conforme se verifica a partir da fala da Professora 4:

[...] É igual caviar, não sei, nunca vi, só ouço falar. (P4)

Neste caso parece que apesar do termo circular na escola, sua definição é relativamente imprecisa, até mesmo percebe-se uma fragilidade conceitual. Um sentido semelhante observa-se através de respostas como:

Acho que é mais completa. (P5)

Parece que falam de vivência de mundo, bagagem cultural. (P6)

Aprender lendo (criar situações para o desenvolvimento de leitura e escrita. (P7)

Logo, as características tomadas pelo conceito podem sugerir desde o pouco conhecimento sobre o alfabetizar letrando, até uma possível apropriação equivocada. No campo educacional essa questão é muito recorrente. Boa parte das vezes, a formação inicial e a formação continuada acabam por simplificar o contato com os conceitos enfatizando as características da prática (Cf. GONTIJO, 2014).

### 5.3.2 Objeto e conteúdo do alfabetizar letrando

No que se refere ao objeto e conteúdo do alfabetizar letrando as falas das professoras revelam que a ideia se organiza em torno de aspectos relacionados ao sistema de escrita alfabética, ao uso social da leitura e da escrita, especificamente a partir do uso de textos e da ação pedagógica.

Quando se refere ao sistema de escrita alfabética destaca-se que o código, idem à ideia de alfabetização é tomado pelo sistema. Como exemplo toma-se a fala da Professora 1:

Decodificar códigos a partir da leitura de mundo ao indivíduo. (P1)

Parece que para a Professora 1 a ideia de “decodificar os códigos” pouco expande a noção de apropriação de um sistema de escrita que é marcado por propriedades e relações estabelecidas convencionalmente que requer domínio, reflexão e uso. Percebe-se uma tentativa de aliar aquilo que em um primeiro momento é entendido como objeto e conteúdo da alfabetização e do letramento. Entretanto, a mera associação entre os termos pouco ajuda a clarificar o objeto e conteúdo do alfabetizar letrando. Tal afirmação parece ser ratificada a

partir da ideia de uso social como objeto e conteúdo do alfabetizar letrando, conforme exposto nas falas das professoras a seguir:

[...] o sujeito lê, escreve e entende o que leu e escreveu e consegue se inserir no processo de produção da leitura e escrita. (P2)

Compreender a leitura e a escrita como prática social, e com isso ser capaz de se articular no mundo e compreendê-lo. (P3)

O aluno precisa também saber usá-lo nas mais diversas situações. Precisa também compreender o mundo em que vive e conseguir refletir e dialogar com seus pares sobre ele. (P4)

Do ponto de vista do entendimento do objeto e conteúdo alfabetizar letrando, a partir da ideia de uso social da leitura e da escrita, pouco há em termos de diferenciação ao que foi sinalizado, quando da definição do objeto e conteúdo do letramento. Pode-se afirmar que há uma sobreposição às ideias relativas ao letramento.

Parece que as falas das professoras reafirmam a conjunção de elementos referentes à alfabetização e letramento e o fazem a partir da descrição das características que atribuem a um e a outro. Assim:

Ensinar a decodificação das letras e caracteres de forma que produzam sentido e promovam inclusão do sujeito na cultura escrita. (P1)

Apresentar letras, sílabas e palavras com significado num contexto ao qual o aluno está inserido. Isto envolve compreensão, dar significado, apropriar-se. (P2)

Ensinar as letras e palavras conforme a vivência de mundo. (P3)

Ensinar os códigos dando significados para o mundo real. (P4)

As falas das Professoras 1, 2, 3 e 4 apresentadas acima sugerem que percebem como constitutivo enquanto conteúdo do alfabetizar letrando o ensino do alfabeto e do sistema de escrita alfabética (SEA). Além disso, posicionam a partir de seu discurso que tal ensino se dá a partir de um contexto social. Em outras palavras, tentam dar um significado contextual ao ensino do SEA, de acordo com o que se pode verificar também nas falas que seguem:

Ensinar a utilização do sistema de escrita alfabética inserida no seu contexto de produção. (P5)

Ensinar a ler e a escrever ao mesmo tempo que se dá significado à leitura (interpretar). (P6)

Ensinar o indivíduo a entender os significados dos símbolos de forma que possa ser capaz de interpretar e discutir assuntos. (P7)

Como mostram as falas da Professoras 5, 6, 7 destacam-se os aspectos relacionados ao ensino da linguagem escrita enquanto ferramenta de reflexão e uso, simultaneamente que atribuem e dão sentido e valor ao domínio ao aprendizado do sistema de escrita. É curioso verificar que, como nos aponta Bourdieu (2007) os professores constroem o seu pensar e fazer

a partir de um acervo particular que forja seu habitus profissional. Assim, por mais que circule a ideia de que contato com os textos é suficiente para alfabetizar, as falas das professoras denotam que compreendem o alfabeto e o sistema de escrita alfabética são conteúdos a ensinar. Assim, ao demonstrar suas ideias principalmente sobre a alfabetizar letrando entende-se que a cultura oriunda da prática pedagógica continua mantendo acesa o que o discurso pedagógico muitas vezes tenta apagar com relação aos conteúdos da alfabetização.

#### 5.4.3 As finalidades do alfabetizar letrando

Em se tratando de finalidades atribuídas ao alfabetizar letrando, as professoras mencionam a necessidade de aproximar o ensino do sistema de escrita às práticas mais significativas de leitura e escrita, como mostram as falas que seguem:

Transformar o processo de alfabetização em algo significativo onde as atividades de escrita deixam de ser algo meramente de juntar letras. (P1)

Possibilitar a compreensão e interpretação do sentido da escrita e leitura no mundo de forma significativa para o aluno. (P2)

Compreender que códigos de escrita e leitura têm um significado importante para além da sala de aula. (P3)

O alfabetizar letrando se justifica no sentido de que a leitura e a escrita passam a ter mais sentido para o aluno. (P4)

Nesse sentido percebe-se que há uma fusão de ideias que foram apontadas por falas anteriores como finalidades relacionadas à alfabetização e ao letramento. Parece ser possível supor pela justaposição de ideias que, se por um lado um possível “esvaziamento” da dimensão político-social da alfabetização é retomada com o alfabetizar letrando; por outro lado, a dimensão técnica que implica os aspectos técnicos e manipulativos da escrita (Cf, FRANCHI, 2012) mantém-se em trajetória constante como forma de apropriação pelos alunos dos conteúdos específicos da alfabetização.

Logo, pelas falas das professoras parece que a expressão alfabetizar letrando promove no tocante às finalidades educativas, a especificidade e a aproximação esperada entre os fenômenos da alfabetização e do letramento, quando da definição da expressão alfabetizar letrando (Cf, SOARES, 2001).

#### 5.4.4 O fazer pedagógico relacionado ao alfabetizar letrando

Quando indagadas a respeito do fazer pedagógico relacionado ao alfabetizar letrando, as professoras demonstram a ideia de um fazer relacionado às experiências do alfabetizador. Os excertos indicam uma maneira específica de fazer ou características de um fazer como tentativa de aliar o ensino do SEA à produção textual a partir dos gêneros.

Este ano estou desenvolvendo com minha turma o projeto do pirata. Um chapéu apareceu como disparador do projeto, que despertou nas crianças a curiosidade de saber a quem o acessório pertencia. Cada um escreveu um bilhete ao pirata perguntando as mais variadas coisas, como onde ele morava até o motivo de ele ter aparecido no colégio. Esse projeto tem gerado um grande interesse nas crianças porque alguém além da professora está lendo o que elas escrevem. É muito melhor escrever perguntando se um pirata estuda ou se ele é vilão ou mocinho do que escrever o gato é fofo. A partir de uma prática social da escrita, a carta, os alunos percebem uma das suas funções sociais e se interessaram mais por ela. Percebo que esse projeto tem dado um suporte para aqueles alunos que têm medo de escrever e se arriscarem na escrita. Eles têm se empolgado em produzir muito mais que antes. Quando pedi para que eles escrevessem uma história que eles ouviram muitos torceram o nariz. Mas quando surgiu a ideia de que o pirata poderia se interessar em ouvir a história pelo que escrevessem e desenhassem, todos ficaram empolgados e escreveram parte da história. Isso nos mostra como a magia e a imaginação transforma o cotidiano de uma sala de aula. As crianças precisam ser incentivadas a escrever sobre o que quiserem ter liberdade na escrita, além dos direcionamentos oferecidos. Ao saber que alguém irá ler e esse alguém dará uma resposta, a escrita fica mais produtiva e significativa. A criança percebe-se claramente como sujeito da produção de fato. (P1)

A Professora 1 revela a partir de sua fala o entendimento do alfabetizar letrando como possibilidade dos alunos vivenciarem a alfabetização como experiências sistemáticas e previamente planejadas que envolvam a leitura, a escrita e a oralidade. Essas experiências se organizam em torno de situações de produção e compreensão de textos, envolvendo para isso o uso de gêneros textuais, no caso o gênero carta. Nesse sentido a sua fala remete à preocupação e o investimento em “textos reais” que fazem parte do processo de interlocução entre o sujeito e a escrita (MORAIS, 2012; LEITE, 2003; DI NUCCI, 2003; CARVALHO, 2015).

A Professora 2 acrescenta, ainda a importância de planejar, como pode-se observar a seguir:

Diariamente esse processo de alfabetizar letrando se organiza. Quando o professor prepara as atividades a serem realizadas pensando nos conhecimentos de mundo dos alunos. Nas interações que acontecem na sala de aula, de modo que os alunos sejam inseridos nas práticas sociais da escrita e reflitam sobre ela, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas para que o aluno se veja como leitor e escritor. (P2)

Outro aspecto evidente diz respeito ao entendimento da Professora 2 de que a tarefa de pensar e planejar a prática pedagógica acontece cotidianamente, vinculada às propostas de ação que envolvem as diferentes competências e habilidades linguísticas que partem do contexto rico social e culturalmente dos alunos.

Nesse sentido, ressalta-se a ideia da importância do currículo enquanto eixo estruturador das ações, conforme sinalizado pela Professora 3:

Na perspectiva do alfabetizar letrando, o papel do professor é determinante, pois é ele quem organiza o currículo. E o currículo se compõe da organização das experiências de aprendizagem, onde se define a sequência dos objetivos a serem alcançados e dos conteúdos a serem estudados[...] São essas práticas sociais que trazem especial contribuição para a seleção de experiências mais significativas de aprendizagem. Desse modo, a escolha metodológica é decisiva para o êxito ou não do processo ensino-aprendizagem. (P3)

A fala da Professora 3 sublinha a importância da tarefa de selecionar os conhecimentos a partir da definição das experiências de aprendizagem mais significativas, que pode ser compreendido na perspectiva de Moreira e Candau (2007) como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais e que contribuem para a construção da identidade dos alunos. Enfim, a fala da professora revela que tanto o currículo quanto a metodologia assumem relevância no fazer relacionado ao alfabetizar letrando.

Em síntese, o conjunto de dados revela que o alfabetizar letrando é compreendido a partir da ideia de prática pedagógica eminentemente marcada pelo uso de determinados tipos de atividades e experiências de aprendizagem, cujos textos escritos assumem papel preponderante. Isso ficou evidente a partir dos relatos das professoras, muito embora não tenha se evidenciado como as professoras fazem diariamente a concomitância do trabalho com os textos e atividades de reflexão e de exploração das propriedades do sistema de escrita alfabética (Cf, ALBUQUERQUE, MORAIS, e FERREIRA, 2008) como práticas cotidianas em alfabetização que vêm fundamentando a proposição do alfabetizar letrando.

E para finalizar cabe salientar que não foi intenção deste estudo, mediante a complexidade da alfabetização e do letramento, aliada às limitações metodológicas dessa pesquisa, estabelecer generalizações sobre ambos os fenômenos, tampouco a respeito do que seja, de fato, no entendimento das professoras a definição do conceito de alfabetizar letrando.

Porém, é necessário destacar que a partir das falas das professoras é possível supor que o alfabetizar letrando pode ter assumido um “entre lugar” provisório que retoma e possibilita para as professoras, pelo menos ao nível de discurso, recuperar aquilo que é específico da

alfabetização, no tocante ao seu objeto, conteúdo e finalidades, que supostamente possam ter sido renegados e silenciados a partir da assunção do letramento.

## 5.5 Sistematizando dados e resultados

Em seu conjunto os dados possibilitam algumas sistematizações. Existe um traço comum que permeia o entendimento da alfabetização, do letramento e do alfabetizar letrando. As falas das professoras indicam que ao apresentar ideias relativas ao como conceber cada um dos fenômenos, é recorrente lançar mão de suas características como possibilidade de explicitar o entendimento. O que o conjunto de dados evidencia é que ao teorizar sobre ideias referentes à alfabetização, letramento e alfabetizar letrando, dada à complexidade da tarefa, é recorrente que os sujeitos preponderantemente lancem mão de revelar as características que abrigam os processos em lugar de defini-los conceitualmente.

Ainda em relação aos dados percebe-se que há uma similaridade na ideia de objeto e conteúdo da alfabetização, do letramento e do alfabetizar letrando. O foco das respostas incide especificamente sobre o conteúdo a ensinar. O objeto parece sofrer um deslocamento, no qual, por exemplo, em alfabetização o ensino do código assume o lugar do sistema e esse se sobrepõe ao lugar da comunicação, propriamente dita. Na ideia de letramento e de alfabetizar letrando a supervalorização dos textos, destacando-se aí a exploração e a produção dos textos escritos modifica o entendimento das demais práticas escolares de leitura e de escrita, haja vista o papel pouco expressivo tomado pela oralidade nesse contexto.

Para analisar as disposições dos sujeitos e da sociedade Lahire (2006) aponta que o sujeito é campo de uma incessante busca entre o que considera como uma disposição legítima e ilegítima. Nesse sentido, atribui sentido e significado aquilo que retrata uma disposição única de sua classe social, que o orienta para determinadas práticas culturais em detrimento de outras.

Quanto às ideias de finalidades da alfabetização, do letramento e do alfabetizar letrando os dados parecem apontar para uma convergência: as falas mostram que ao apresentar a ideia de finalidades do letramento e do alfabetizar letrando, essas já compõem o que se havia destacado como finalidade da alfabetização. É interessante observar que as falas das professoras reafirmam o que já se aponta a respeito da natureza multifacetada e das finalidades complexas da alfabetização (SOARES, 2004).

Em relação ao fazer pedagógico relacionado às memórias e experiências do alfabetizador, as narrativas revelam que as práticas tomadas como referência são recheadas

por um intenso movimento de continuidades, rupturas e transformações (Cf, JULIA, 2001), que transitam entre o que se considera como “tradicional” e o “novo”.

Assim, parece que os dados referentes ao alfabetizar letrando favorecem a sua compreensão como percurso possível que remete ao que está para além da alfabetização e do letramento, onde as professoras se permitem retomar a/revisitar o lugar do “tradicional”, concomitantemente imprimindo uma marca de “novidade” à prática pedagógica.

E por fim cabe pontuar que apesar das falas das professoras repercutirem, possivelmente, o que escutam em programas de formação continuada, essas expressam modos próprios de conceber os processos, além disso, procuram explicitar como fazem para aliar teoria e prática. Para tanto, recorrem aos seus múltiplos saberes para dar conta de seus particulares ofícios. (GAUTHIER et al., 1998; TARDIF, 2002).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentam-se, aqui, aspectos importantes que emergem das reflexões suscitadas pelo presente estudo, do contato inicial com as contribuições teóricas sobre o tema à coleta e análise dos dados. Pretende-se assinalar o que mais chamou a atenção em cada um dos três primeiros capítulos que serviram de fundamentação para a análise das categorias de investigação propostas a fim de aclarar questões que marcam a essencialidade do que foi abordado. Em seguida, propõe-se a entrelaçar os pontos essenciais que emergem da base teórica com os dados revelados. E, por fim espera-se finalizar indicando as possíveis contribuições do estudo para o campo da alfabetização e do letramento.

Considera-se necessário ressaltar que o movimento de compreender o alfabetizar letrando provoca, inevitavelmente, um mergulho nos conceitos de alfabetização e letramento. De forma surpreendente, procura-se encontrar o que foi perdido, ou abandonado na trajetória da alfabetização, simultaneamente que se tende a refletir sobre aquilo que não ficou suficientemente esclarecido com a assunção dos estudos do letramento. Dessa busca conceitual emergem alguns caminhos como o que passa pelo entendimento anunciado pelas professoras alfabetizadoras a respeito da alfabetização e do letramento.

No primeiro capítulo quando se fala em alfabetização compreende-se que a criança aprende a ler para entender a escrita que aparece em seu meio social imediato - a casa, a escola, a comunidade – e mais além, na cidade, país e seu mundo, conforme nos aponta Carvalho (2015). Portanto, a alfabetização sempre estará ligada aos usos sociais da escrita. A criança se alfabetiza para melhor se comunicar, estar informada, orientar-se, divertir-se, registrar ideias e preocupações. Nesse movimento interage com a escrita, enquanto forma de linguagem importante para se relacionar consigo e com o mundo. Logo, o objeto da alfabetização é a comunicação, em suas diferentes nuances. A escolarização das práticas de escrita e leitura através da alfabetização se configura a partir de um conjunto de conteúdos relacionados ao ensino do sistema de escrita alfabética. Entretanto, a apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças é uma das partes das descobertas da alfabetização, porém não é um fim em si mesmo.

Muitas vezes o ensino se organiza apenas em torno das existentes habilidades instrumentais da alfabetização, desconsiderando-se as demais dimensões que compõem o complexo e multifacetado fenômeno. Nesse processo, as finalidades educativas da alfabetização deslocam-se de seus fins teleológicos para especificamente os da escolarização da escrita.

Assim, os modos e os meios de organizar a alfabetização enquanto processo que se dá em âmbito, especificamente, escolar passam a ser questionados e questionáveis. As metodologias passam a não responder, pois uma parcela significativa das crianças efetivamente não consegue ser alfabetizada. A ênfase atribuída à escrita como uma técnica parece reforçar a ideia de que a alfabetização precisa ser “reinventada”.

Quando se fala em letramento no segundo capítulo ressalta-se que o letramento acena como modelo explicativo apoiado no discurso da dimensão político social que parece ter sido abandonado ou “esvaziado” pela alfabetização. A não efetividade da escola em alfabetizar justifica a existência da matriz, que deixa de ser compreendida em toda sua riqueza enquanto universo das práticas sociais existentes que compõem e surgem em diferenciados contextos para atender as demandas plurais e específicas dos sujeitos, para convalidar através do discurso educacional a retomada do “uso social da escrita”. Entretanto, fica a indagação: como recuperar o que sempre fez parte do processo?

É um risco a compreensão do letramento como processo a ser “escolarizado” e para tal a necessidade de definir conteúdos e metodologias. Parece que assumir o texto escrito como um dos caminhos possíveis para transformar o letramento em uma “nova forma” de agir e pensar pedagogicamente tem sido uma tônica no discurso pedagógico atual.

Nesse cenário onde surge a necessidade e a novidade que traz o conceito de alfabetizar letrando? De onde e como surge a necessidade de uma proposição que, supostamente, melhor atende a intenção de alfabetizar e letrar? A partir de quais atributos se revela verdadeiramente a ação de alfabetizar letrando?

O terceiro capítulo debruça-se sobre o alfabetizar letrando que é entendido pelo campo dos estudos em alfabetização e letramento como uma prática pedagógica que ao nível de discurso educacional opera com a dualidade de ideias entre alfabetização e letramento, concomitantemente promove uma tentativa de aliá-las. É prática que reforça o conteúdo específico da alfabetização, o ensino do sistema de escrita alfabética tomado a partir de suas propriedades e convenções específicas em um contexto de produção escrita real, a partir de “textos verdadeiros”.

E o que os dados revelam a respeito do entendimento dos professores? É possível supor a partir do conjunto dos dados que a princípio o que pode parecer um “esvaziamento” conceitual pode ser tomado como a dificuldade que é inerente a toda tarefa complexa como a de conceituar, recorrendo-se a ressaltar as principais características do fenômeno, delas “falando a respeito” como forma de nomear. Parece ser possível supor que as formações continuadas de professores pouco têm contribuído para a apropriação conceitual, nos moldes

que vêm sendo implantadas, uma vez que há uma descontinuidade de propostas, aliada a uma superficialidade na exploração dos conceitos.

As falas das professoras recorrentemente reforçam a dimensão técnica da alfabetização que se expressa através da remissão ao ensino dos códigos escritos, porém rechaçam a ideia de ensino qualificado como tradicional. Entretanto, suas falas deixam pistas de que compreendem que alfabetizar é ensinar a linguagem escrita permeada pelo seu sempre existente uso social, portanto carregada de sentidos e significados.

Quanto ao letramento, o conjunto de dados aponta para o entendimento de que o letramento escolar não abarca a complexidade do letramento enquanto prática social. As falas das professoras demonstram que essas percebem que precisam trazer a multiplicidade das práticas culturais vividas além da escola para o universo escolar de modo a garantir a iniciação das crianças no mundo da escrita. Entretanto, parece razoável sugerir que uma das dificuldades seria como traduzir tal entendimento em uma prática pedagógica que permita assegurar o que se entende como específico ao processo de alfabetização, de modo a transcender o discurso que opera no sentido de retirar o que lhe é constitutivo.

Considera-se que a crítica da redução da alfabetização às habilidades de codificação-decodificação, como também a que prioriza o letramento como imersão na cultura escrita e como supostamente uma “ação reparadora” para os alunos de meios sociais desfavorecidos têm ainda se mostrado como insuficiente no contexto das práticas pedagógicas, conforme nos aponta Leal, Moraes e Ferreira. (2008). Desse processo resulta a ideia de alfabetizar letrando.

Percebe-se que no entendimento das professoras a ideia alfabetizar letrando disponibiliza um caminho possível a trilhar, que está para além do campo da alfabetização ou do campo do letramento, entretanto e de modo simultâneo que pode ser, especificamente, o que é próprio de um ou do outro fenômeno.

Valendo-se do mergulho discursivo proposto por Andrade e Cardoso (2015) no conto de Guimarães Rosa - “A terceira margem do rio”- é possível repensar que as próprias memórias, experiências pessoais e fazeres pedagógicos relacionados à alfabetização e ao letramento nutrem o discurso das professoras alfabetizadoras e as ajudam a compor a ideia do alfabetizar letrando. Nesse sentido coloca-se a indagação: em qual tempo e espaço estaria o alfabetizar letrando?

O discurso do alfabetizar letrando parece proporcionar um “entre lugar”, aonde é possível sustentar que é indispensável intervir de forma responsiva e profissional no processo de apropriação do SEA pelas crianças, provocando-as a refletir e usar a linguagem escrita, valendo-se das práticas textuais mais próximas e verdadeiras possíveis das crianças.

Logo, o alfabetizar letrando parece ampliar possibilidades de transitar no contexto das práticas pedagógicas, a partir de seus constantes movimentos de transformações, de continuidades e rupturas, por se constituir a partir de uma ideia de síntese que se organiza no âmbito do fazer pedagógico. Assim, alfabetizar letrando cumpre uma função metafórica de “terceira margem do rio” que dá em seu curso passagem e fluidez às ideias que vão do tradicional ao novo, num vai e vem constante.

E para finalizar espera-se que esse estudo possibilite a abertura de novos diálogos, devido à certeza de sua incompletude. Pretende-se com isso dar prosseguimento a outras investigações sobre a temática, de modo a favorecer a construção de novas “pontes”, onde novos “rios” possam ser alargados.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.3, n.38, maio/ago, 2008.
- ALESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, P. ; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, ARTMED, pp 157-176, 2002.
- ALVES, M. T. G. ; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N. ; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, pp 482-500, 2008.
- ANDRADE, C. A. B.; CARDOSO, D. S. Um mergulho discursivo sobre a terceira margem do rio de Guimarães Rosa. *Bakhtiniana*, São Paulo: jan/ abril, p 28-41, 2015.
- ARDOINO, J; BARBIER, R. A abordagem multirreferencial em formação e em ciências da educação. *Pratiques de formation/Analyses*, Paris, n.25-26, 1993.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2015.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. G. (Coord.) *Multirreferencialidade nas ciências da educação*. São Carlos, UFSCar, p 168-199, 1998.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARRETO, E. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cad. Pesquisa* [online], v.42, n.147, p.738-753, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000300005&script=sci\\_abstract&tlng=s](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000300005&script=sci_abstract&tlng=s)>. Acesso em: 24 de agosto de 2016.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. e IVANIC, R. *Situated literacies: Reading and writing in context*. Londres, Routledge, 2000.
- BENITO, A. E. Arte y oficio de enseñar. In: Dos siglos de perspectiva histórica. In: PERADONES, P. C. *XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. El Burgo de Osma, Soria, 2011. p 17-25
- BERNARDES, F. F. *A alfabetização na concepção das professoras dos anos iniciais..* 101 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BOLZAN, D. P.V.; SANTOS, E. A. G.; POWACZUCK, A. C. H. Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola. *Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 97-110, jan./abr. 2013  
Disponível em: <file:///C:/Users/admin/Downloads/6095-33482-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 7 jul. 2016.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. São Paulo: Vozes: 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação fundamental, 2001.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos, relatório final*. 2ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados/ Coordenação de publicações, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: programa de formação continuada dos anos/série iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília, DF, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. *Explorando o ensino. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?* Brasília, DF, 2010.

BRASIL, MEC. INEP. *Relatório Educação para Todos no Brasil: Versão preliminar 2014*. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia Geral do Pró-Letramento*. Brasília, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p.

BRESSON, F. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação da Liberdade, pp 25-34, 2011.

BRITTO, L. P. L. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, E. T. (Org.) *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p 19-34

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo, Global, 2003.pp 47-66,

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.) *Letramentos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p 99-120

BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, C. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 37-67

CAGLIARI, L. C. Alfabetização - O duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. da (Org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p 51-72

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMPELO, M. E. C. H. *Alfabetizar crianças: um ofício, múltiplos saberes*. 257p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996. p 121-150

CANÁRIO, R. *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA, 1999. p.3-8. (EDUCA - Formação, 7).

CANDIOTTO, C.; BASTOS, C. L.; CANDIOTTO, K. B. B. *Fundamentos da pesquisa científica: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARDOSO-MARTINS, C. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes; 1995.

CARRAHER, T. N. *Aprender Pensando*. Petrópolis,RJ: Vozes, 1984.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 12 ed. 2015.

CHARTIER, A. M. Um Dispositivo sem Autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*,. Campinas, SP, n. 3, p. 9-26, jan./jul. 2002.

CHARTIER, R. A leitura : uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação da Liberdade, 2011. p 229-266

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação da Liberdade, 2011. p- 77-106

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.2, 1990. Disponível em: [https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod\\_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf](https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2016.

COLELLO, S. M. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COLELLO, S. M. G. *Alfabetização e letramento: o que será que será?* In: ARANTES, V. A. (org.) São Paulo: Summus, 2010. p 75-128

COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

COOK-GUMPERZ, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2001.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando ...Um desafio ao professor! In: LEITE, S. (Org.) *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komed: Arte escrita, 2003. p 47-76

DIONÍSIO, M. L. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. *Revista Educação*. Santa Maria, n.1,V.31, p. 97- 108, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782008000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782008000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 3 jun. 2016.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v.42, n.146, p.351-367, maio/ago, 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/admin/Downloads/21-318-1-PB.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2016.

FARIA FILHO, L. M. *Modos de ler formas de escrever*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERRARO, A. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo, Global, 2003. p. 195-208

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E; PALÁCIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, vol. 9, 50, mar/abr, 2003.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Educação*, Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007.

FRADE, I. C. A. S. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. pp



264-281 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a05.pdf>> Acesso em: 27 out. 2015.

FRAGO, V. A. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCHI, E. P. *Da oralidade à escrita-Pedagogia da Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCHI, E. *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita*. São Paulo, Cortez: 2012.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 27 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, R. L. Mais uma vez alfabetização. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. In: ENDIPE, 14, 2008, Porto Alegre. *Anais do...* Porto Alegre, 2008. p. 564-579.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

GEE, J. P. The new literacy studies: from socially situated to the work of the social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M. ; IVANIC, R. *Situated literacies: Reading and writing in context*. Londres: Routledge, 2000. p. 180-196

GEE, J.P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Falmer, 1996.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, Atlas, 1999.

GONDIM, M. R. A. de. *Práticas de letramento em classes de alfabetização de crianças e desenvolvimento da consciência fonológica*. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, DF, 2007.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200011&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 2 maio 2015.

GONTIJO, C. M. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, C. M. M. *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

- GOODY, J. *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Madrid: Alianza, 1990.
- GOULART, C. M. A. Alfabetização e ensino da linguagem na escola no contexto da cultura escrita. *Pensares em Revista*. São Gonçalo, RJ, n.6, p.9-22, 2015.
- GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana*, São Paulo, n.9, ago/dez, 2014.
- GOULART, C. M. A. Uma reflexão sobre a prática da alfabetização. *Folha PROLER*, 9, Fundação Biblioteca Nacional/Casa da Leitura, p. 7-8, 2009.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998. 480 p. (Coleção Fronteiras da Educação).
- GRAFF, H. J. O mito do alfabetismo. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, v.2, 1990.
- GRAFF, H. J. *Os labirintos da alfabetização*. Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre, 1994. Artes Médicas. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.
- GRAFF, H. J. *The literacy myth: cultural integration and social structure in the nineteenth century*. New Brunswick, New Jersey, 1991.
- GRAFF, H.J. *Literacy, myths, legacies, & lessons: New studies on literacy*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers, 2011.
- GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai/ago 2006.
- HACKEROTT, M. M. S. *Reflexões sobre a linguagem em sermões e cartas do padre Antônio Vieira*. In: LAGORIO, M. C. R., FREIRE, J. R. B. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- HAMILTON, D. O revivescimento da aprendizagem? *Educação & Sociedade*. Campinas, ano 23, n. 78, p.369-387, abr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200011&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 7 maio 2015.
- HAYERLOCK, E. A. *A musa aprende a escrever: reflexões sobre a oralidade e a literacia da antiguidade ao presente*. Lisboa: Gradiva, 1995.
- HEATH, S. B. *Ways with words*. Cambridge, 1983.
- HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.
- HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar: como Valentim Janvrey-Duval aprendeu a ler? BRESSON, F. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação da Liberdade, p 35-74, 2011.
- HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, n1, p.115-141, jan./jun, 2001.

- JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, n1, jan./jun. 2001.
- KLEIMAN, A. B. & ASSIS, J. A. (Orgs.) *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- KLEIMAN, A. B., MATENCIO, M. L.M. (Orgs. ) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.
- KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (Orgs.) *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2007.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas, SP. Mercado de Letras, pp 15-64, 1995.
- KRAMER, S. *Alfabetização Leitura e Escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2001. 200
- LAHIRE, B. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, SP. Editora Ática, 1997.
- LANGER, S. K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; MORAIS, A. G.. *Alfabetizar Letrando na EJA: Fundamentos Teóricos e Propostas Didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LEITE, S. A. *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Komedi, 2003.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 16 ed. São Paulo, Ática, 2004.
- LEMONS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado das letras, pp 13-32, 1998.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOURENÇO FILHO. *Guia do Mestre: para o ensino da leitura*. Vol. 2. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- MACIEL, D. A. G. C. *Os saberes docentes para o ensino da oralidade: o que sabem os professores e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua portuguesa?*2011. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- MACIEL, F. I. P. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, M. R. L. ; FRADE, I. C. A. S. *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo, UNESP, pp 109-130, 2014.

MAGALHÃES, J. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural. In: MORTATTI, M. R. L. ; FRADE, I. C. A. *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* UNESP: São Paulo, pp 39-64, 2014.

MAGALHÃES, J. P. Linhas de investigação em História da alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 52- 60, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.

MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

MELO, T. T. M. *A alfabetização na perspectiva do letramento: a experiência de uma prática pedagógica no 2º ano do ensino fundamental*. 2012. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2012.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. AL.; GUIMARÃES, T. B.; *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010, p. 35-60.

MEY, J. L. *As vozes da sociedade: seminários de pragmática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOLL, J. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MORAIS, A. G. de M. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo, Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. e ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Orgs.) *Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, pp 59-76, 2010.

MORAIS, A. G. M. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. Precisamos de boas políticas públicas de avaliação da alfabetização: análise das razões de tal necessidade e de fatores que impedem que avancemos no cumprimento dessa republicana tarefa. In: MORTATTI, M. R. L. & FRADE, I. C. A. S. *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo, UNESP, pp 281-302, 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Pp-17-48, 2007.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

- MORTATTI, M. do R. L. *Os Sentidos da alfabetização*. São Paulo: INESP: CONPED, 2000.
- MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.33, n 89, jan/abr, 2013.
- NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NUNES, M. F. As metodologias de ensino e o processo de conhecimento científico. *Educar em Revista*, Curitiba, n.9 jan/dez, 1993. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40601993000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601993000100008)>. Acesso em: 21 set. 2016.
- ONG, W.I. *Oralidad y escritura*. Tecnologias de La palabra. México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto alegre, Artmed, 2000.
- PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre Artmed, 2001.
- PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.
- PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro, Record, 1984.
- PINHEIRO, F. I. *Piaget e as histórias infantis: uma aproximação possível para alfabetizar letrando*. 2004. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- POSSENTI, S. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. Curitiba; Criar Edições, 2002.
- PRADO, J. G. M. B. do. *A produção textual escrita de alunos de 1ª série do Ensino Fundamental: sob a influência dos métodos de alfabetização*. Dissertação (mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2006. .
- RATTO, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabetismo adulto. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas, SP. Mercado de Letras, pp 267-290, 1995.
- RIBEIRO, A. E. do A.; BAPTISTA, A. R.; RIBEIRO, A. A. O alfabetizador como referência para a constituição da profissionalidade docente em alfabetização. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 38, n. 3, p. 695-710, set./dez. 2013.
- RIBEIRO, A. E. do A., RIBEIRO, A. do A. ; BAPTISTA, A. R. Das formas de pensar cultura em produções acadêmicas brasileiras sobre letramento (escolar): observações acerca da educação e diversidade. In: XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E

- PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. *Anais do...* Belo Horizonte: UFMG/ENDIPE, 2010.
- RIBEIRO, V. M. (org.) *Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos*. São Paulo, Ação Educativa; Campinas, Papirus, 1999.
- RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.
- ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROSA, D. C. ; COSTA-HÜBES, T. A produção textual escrita com atividade de interação. In: COSTA-HÜBES. *Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p 143-176
- ROSA, J. G. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SAKAGUCHI, N. F. *Alfabetizar letrando em português como língua estrangeira*. As estórias não contadas por um grupo de crianças coreanas. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.
- SANTOS, L. A. *Escrever é preciso, falar não é preciso: o lugar da oralidade nos livros didáticos recomendados pelo PNLD*. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias, 2011.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge, Inglaterra: University Press, 1981.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas, SP. Mercado de Letras, pp 161-200, 1995.
- SMOLKA, A. M. B. *A criança na fase inicial da escrita*. A alfabetização como processo discursivo. Campinas, SP: Cortez, 2003.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2014.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p 89-114
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. jan-abr, n 25, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2015.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOARES, M.; MACIEL, F. *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep: Comped, 2000.
- SOLIGO, R. ; SOLIGO, A. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação fundamental, 2001.

- STREET, B.V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia*, São Paulo, p.465-488, 2007.
- STREET, B. V. Políticas e Práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan – abr, 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 nov. 2016.
- STREET, B. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in comparative Education*, New York, vol. 5, n.2; p. 77-91. 2003.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 2002
- TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa ação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- THOMAS, R. *Letramento e oralidade na Grécia antiga*. São Paulo: Odysseus, 2005.
- TRINDADE, I. F. Não há como alfabetizar sem método. In: DALLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. *Alfabeletrar: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- TRINDADE, I. M. F. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. *Educação e Realidade*, Santa Maria, v.29, n.2, jul/dez, p.125-142, 2004.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez, 2005.
- UNESCO. *Educación para todos: La alfabetización, un factor vital*. 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2016.
- UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/14– Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos – Relatório Conciso*. Edições UNESCO, 2014.
- VALSECHI, M. C. Formação continuada de professores e apropriação de saberes: continuidade ou ruptura? In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.) *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp 223-244, 2010.
- VIANA, A. B. *O status da alfabetização em dois programas de mestrado e doutorado em Educação do Estado do Rio de Janeiro*. 2009.119f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias, 2009.
- VIEIRA, G. B. *Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente*. 2010. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre o letramento. In: KLEIMAN, A. B. & MATÊNCIO, M. L. M. *Letramento e formação do professor: representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp 41-63, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2001.

ZACCUR, E. (Org.) *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ZUNINO, D. L. e PIZANI, A. P. *A aprendizagem da língua escrita na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1995.