

E POR FALAR EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, AINDA HÁ MUITO A SER DITO PARA QUE O ECO DA TEORIA REPOUSE NA PRÁTICA

Speaking of literacy and literacy practices, there is still much to be said so that the echo of theory rests in practice

Francinalva Pereira de Sousa¹
Francisco Renato Lima²

RESUMO

A discussão apresentada neste texto encampa e dá continuidade a apresentada em Sousa e Lima (2023), com o objetivo de discutir a relação entre leitura, escrita e práticas sociais, a partir de uma aproximação conceitual entre a alfabetização e o letramento, contribuindo para elucidar o trabalho pedagógico em contextos de ensino e aprendizagem, a partir de uma compreensão da relevância social e acadêmica de tais questões. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, de cunho exploratório e bibliográfico (Chizzotti, 2014; Gil, 2019). A discussão aponta para a necessidade de a escola adotar uma postura mediadora no ensino da leitura e da escrita, com foco na dimensão social de seus usos. Nesse sentido, uma leitura integrativa desses processos considera a dinâmica de suas funcionalidades e dinamicidades cotidianas. Urge, portanto, nesse cenário, uma concepção sócio-histórica, ideológica e cultural sobre essas práticas, como possibilidade de construção da dignidade humana e da cidadania.

Palavras-Chave: Alfabetização e letramento; Leitura e escrita; Práticas sociais; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The discussion presented in this text encompasses and continues that presented in Sousa and Lima (2023), with the aim of discussing the relationship between reading, writing and social practices, based on a conceptual approach between literacy and literacy, contributing to elucidate pedagogical work in teaching and learning contexts, based on an understanding of the social and academic relevance of such issues. Methodologically, this is a qualitative, exploratory and bibliographic study (Chizzotti, 2014; Gil, 2019). The discussion points to the need for schools to adopt a mediating stance in teaching reading and writing, focusing on the

¹Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Piauí, Brasil. Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL).
Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-7522-9413>. E-mail: nalvasousa6@gmail.com

²Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, Brasil. Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1372-5444>. E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

social dimension of their uses. In this sense, an integrative reading of these processes considers the dynamics of their everyday functionalities and dynamics. Therefore, in this scenario, a socio-historical, ideological and cultural conception of these practices is urgently needed, as a possibility of building human dignity and citizenship.

Keywords: Literacy and literacy; Reading and writing; Social practices; Pedagogical practices.

1. Introdução

[...] alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção se faz necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

(Magda Soares)

Neste texto, partindo da reflexão proposta por Magda Soares (2003a, p. 90), na epígrafe, considera-se o fato de que os termos alfabetização e letramento, desde que começaram a figurar no contexto dos estudos da linguagem e no campo pedagógico e educacional, de maneira geral, apresentam muitas divergências de compreensão, em grande parte por professores em sala de aula e, até mesmo, por pesquisadores (Soares, 2003a, 2003b, 2004, 2010 [1998]³). Há, diante disso, a necessidade de, enquanto professores (as) em constante formação, buscar suportes teóricos para iluminar esse caminho e, conseqüentemente, fortalecer as práticas de sala de aula.

Apesar de haver um consenso de que são processos inseparáveis, há especificidades e particularidades que os distanciam e os distinguem. Mas, ao mesmo tempo, torna-se necessária uma aproximação, evitando criar dicotomias e divergências que comprometam o modo como se lida com a escrita na sociedade, em especial, na escola (Lima, 2015). “Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica” (Soares, 2004, p. 07).

Quanto ao termo alfabetização e a história de seus métodos, eles remetem diretamente ao modelo tradicionalista. Sua prática é confundida com a própria história de construção dos sistemas de escrita na sociedade, desenvolvidos ao longo da evolução da história. Quem atesta esse fato é Cagliari (2009a, p. 14) quando diz que “quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está

³ Apenas no caso da obra seminal: *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares, põe-se entre colchetes o ano original (2010 [1998]), com a finalidade de evidenciar a importância cronológica que ela assume na história de construção de um referencial teórico fundamental sobre o tema, tanto no campo teórico-acadêmico quanto no campo didático-pedagógico. A referência das duas edições segue no final deste texto.

escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente”. Desse modo, continua o autor: “a alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade”.

Nessa breve ênfase sobre o contexto histórico, percebe-se a importância e a presença temporal da alfabetização na história da sociedade e sempre ligada a ‘métodos’, que funcionavam injuntivamente, como fórmulas, receitas prontas e definitivas de ‘como fazer’, tratando a questão como produto e desconsiderando sua natureza processual.

Oriundas dessa época, são as cartas de “ABC” e as cartilhas de alfabetização, de cunho puramente memorístico, orientando estudos mnemônicos, levando o aluno apenas a transcrever e a decorar informações prontas e acabadas, sem muitas possibilidades de reflexão sobre o processo que estava envolvido. Sobre isso, Cagliari (1998, p. 66) apresenta uma crítica pertinente: “as cartilhas dirigem demais a vida do aluno na escola, ele tem que seguir apenas um caminho, por onde todos passam; só pode pensar conforme o método manda e fazer apenas o que está previsto no programa”, ou seja, é uma visão reprodutivista e verticalizada, que se instaurava sobre os processos didáticos de ensinar a ler e a escrever na escola, tendo no professor, uma figura máxima, detentora do saber.

As clássicas cartilhas de alfabetização serviam como instrumento didático em um modelo tradicional. Sua estrutura levava o aluno a ter contato com fórmulas e esquemas pré-formatados entre o alfabeto (palavras) e sua representação, por meio de ilustrações (figuras, gravuras, desenhos etc.), de modo a inserir o aluno no mundo das chamadas “famílias silábicas”, as quais eram simplesmente decoradas, a fim de cumprir as tarefas escolares. Castanheira *et al.* (2009, p. 24) criticam essa metodologia e apontam que:

A simples memorização das famílias silábicas não é suficiente para levar o aluno a conhecer diferentes valores sonoros representados pelos grafemas, bem como estruturas silábicas variadas. [...] esse conhecimento/habilidade de reconhecer as diferentes famílias silábicas é parte integrante do processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, a memorização dessas famílias é um dos componentes do processo de alfabetização, mas não é e nem pode ser o único.

Ainda sobre essa questão, Cagliari (1998, p. 67) enfatiza que: “alfabetizar pelas cartilhas (isto é, pelo BaBeBiBoBu) é desastroso [...]”, pois isso limita a entrada do aluno ao universo de possibilidades infinitas que a leitura e a escrita oferecem. Embora, erroneamente, a princípio esse método possa parecer benéfico, conforme o aluno vai avançando nos estudos e vão sendo exigidas habilidades mais complexas de leitura, escrita, compreensão e interpretação de texto,

percebe-se que, na verdade, esse método de ensino trouxe-lhe inúmeras fragilidades para a inclusão do sujeito na vida social letrada.

Hoje, a perspectiva é a da alfabetização aliada ao letramento, o “alfaletrar”, como postula Soares (2020). Pensar a alfabetização nessa perspectiva, é considerá-la como parte de um projeto de transformação da sociedade, de maneira crítica e reflexiva, de modo a oportunizar que os alunos atuem de forma autônoma, participativa e engajada nos processos de interações sociais, que garantem a autonomia e a cidadania.

Nesse caminhar histórico, quanto ao termo letramento, não se pode mais dizer que ele seja recente na cultura educacional e nos estudos da linguagem e pedagógicos brasileiros, pois, segundo Soares (2010 [1998], p. 15), “uma das primeiras ocorrências” de seu uso foi na obra: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986, escrito pela renomada pesquisadora Mary Kato. Posteriormente, outros estudos aprofundaram a discussão sobre o tema, a exemplo de Leda Verdiani Tfouni, em 1988, no livro: *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*; e Ângela Kleiman, na organização do clássico: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (1995b). Seguindo esses estudos, tem-se também, importantes contribuições de trabalhos organizados por Roxane Rojo (1998) e alguns textos fundamentais de Luiz Antônio Marcuschi (2001, 2010) etc., apenas para constar. Esses, entre outros, fazem parte do diálogo teórico que sustenta este estudo.

De todo modo, se tomado como recorte temporal, o ano de 1986, já são, neste ano de 2024, cerca de 38 anos que o termo circula amplamente no meio acadêmico. Logo, já se pode dizer que é um tempo relativamente significativo para uma apropriação teórico-prática devida de suas particularidades.

Essas reflexões são apenas introdutórias da problemática que, neste estudo, se desdobra com base no seguinte objetivo: discutir a relação entre leitura, escrita e práticas sociais, a partir de uma aproximação conceitual entre a alfabetização e o letramento, auxiliando assim, a elucidar o trabalho pedagógico em contextos de ensino e aprendizagem, a partir de uma compreensão da relevância social e acadêmica de tais questões.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo qualitativo, quanto à abordagem; de cunho exploratório, quanto aos objetivos; e bibliográfico, quanto aos procedimentos técnicos (Chizzotti, 2014; Gil, 2019). Essa opção de faz a partir da visão de Minayo (2013, p. 16), quando ensina que “embora seja uma prática teórica”, como é este o caso, “a pesquisa vincula pensamento e ação” e, assim, possibilita “a indagação e construção da realidade”.

Mais aspectos que envolvem esses termos, serão tratados nos tópicos seguintes.

2. Leitura e escrita no universo das práticas escolares e sociais: alguns apontamentos

As atividades de leitura e de escrita andam paralelas às práticas sociais, no cenário que constitui o que se denomina de uma sociedade letrada. Esse processo inicia na etapa da alfabetização, quando a criança compreende o significado potencial de mensagens registradas através da escrita e associa essas experiências ao conhecimento adquirido nas relações com o mundo, por meio de percepções e vivências específicas. Nos termos de Freire (2011, p. 19-20):

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A reflexão freireana constitui uma máxima para pensar a correlação necessária de ser estabelecida neste texto, pois, embora seja consenso a importância da leitura e da escrita para além do código e, portanto, inseridas no contexto das práticas sociais, o que ainda percebe-se, na prática, é o escasso incentivo à leitura no Brasil, e, em especial, na área de Língua Portuguesa, fazendo com que existam muitos profissionais, que, no âmbito escolar se limitem a ensinar regras gramaticais, esquecendo-se da função social da linguagem.

Nesse cenário, apenas uma parcela de professores se sente preparada para o ensino da leitura e da escrita para além do aspecto gramatical. Além disso, existem ainda muitas dificuldades para uma mudança no ensino, como a falta de recursos financeiros e incentivos, tanto político-governamentais no investimento em políticas públicas educacionais, quanto por parte dos alunos, ao não demonstrarem interesse pela leitura. Esse quadro constitui um problema grave na estrutura educacional brasileira.

Nesse cenário, ainda existem muitos outros fatores agravantes. Destaca-se, por exemplo, o fato de a maioria das escolas públicas não possuírem bibliotecas, e as que possuem, geralmente são mal utilizadas. Além disso, o preço dos livros está muito além das possibilidades econômicas dos alunos, o mercado do livro didático nem sempre oferece o que há de melhor, os professores dificilmente priorizam a leitura e a escrita vinculadas às práticas sociais, ou seja, a leitura de mundo (Freire, 2011; Silva, 2005).

Nesse contexto, Silva (2005) alerta que é de extrema importância mostrar o valor da leitura e da escrita ao educando, uma vez que esse processo, quando bem sucedido, significa uma vasta possibilidade de repensar o real pela compreensão mais profunda de todos os aspectos que o cercam, pois numa sociedade marcada pela mecanização e pelo controle de

consciência, o que resulta na alienação e na massificação dos homens, é fácil constatar que o livro e a leitura, enquanto instrumento e prática de conhecimento crítico, respectivamente, significam uma possível mudança a caminho da cidadania.

Essas duas práticas – ler e escrever – quando situadas em contexto sociais de uso, passam a ser lúdicas, significativas e transformadoras, colaborando para o desenvolvimento da imaginação, o despertar do raciocínio e, sobretudo, propiciando a inclusão social, pela capacidade que o homem adquire de, por meio da interação na e pela linguagem, desenvolver o poder de argumentação, de criticidade, em conformidade com as mudanças decorrentes do processo de globalização.

Desse modo, ler, seja o código alfabético ou o mundo, é, sem dúvida, um processo estimulante e desafiador, possibilitando que o leitor encontre respostas e caminhos nas páginas dos livros, um esconderijo perfeito para o universo da aventura. É nesse sentido que Silva (2005, p. 41) aponta: “quando se diz que o importante nos livros, está nas entrelinhas ou atrás das palavras impressas o quer dizer é que aquilo que os livros contêm não é diferente da vida. Escrito por homens, eles refletem o que é humano”.

Na citação acima, o autor destaca que tudo que está implícito no texto, nada mais é que um reflexo da vida humana, pois sendo escrito pelo homem não poderia escrever algo diferente, refletindo, portanto, sua leitura de mundo e suas relações com as ideologias e as práticas sociais. A despeito disso, Cosson (2014, p. 37) pontua:

O texto, nas suas linhas e entrelinhas, é o que interessa no processo de leitura, por isso ler começa na compreensão do que diz o texto e tem como ápice a identificação da estrutura ou o reconhecimento dos mecanismos retóricos do texto. Dessa forma, em sua visão mais básica, a leitura é, antes de qualquer coisa, um processo de decifração do texto, de decodificação daquilo que o texto diz. Nos casos mais elaborados, ler é desvelar o texto em sua estrutura, tal como se observa na proposta hoje comum nos manuais de literatura de se analisar um texto poético a partir das camadas sonoras, lexical e imagística com que é constituído. Ler é analisar o texto.

Considerando sua dimensão no espaço escolar e no contexto das práticas sociais, a leitura amplia e integra conhecimentos, abre a memória para os horizontes do saber, enriquece o vocabulário e facilita a comunicação. Em face disso, a prática da leitura não corresponde a uma simples decodificação do código linguístico, mas significa, de fato, compreender e interpretar o que ler, extrapolando o que está escrito e atribuindo significação, relacionando com outros textos, reconhecendo as intenções do autor/produtor do texto e, ao mesmo tempo, tornando-se dono da própria vontade, entregando-se ou rebelando-se contra o texto, propondo outra leitura não prevista (Silva, 2005). Portanto, compreender um texto não significa

reproduzi-lo, mas ser capaz de entendê-lo diante do que está nas entrelinhas e na materialidade linguística de sua superfície, fazendo uma leitura profunda. E, nessa tarefa, a escola e o professor exercem funções indispensáveis para a formação social do leitor.

Segundo Freire (2011), por meio da percepção e da sensibilidade, durante o ato de ler é possível fazer uma relação da realidade com a leitura. No dia a dia isso ocorre pelo contato com várias coisas ou objetos, mas só é a partir do momento que se mantém uma relação com estes, que passa se a significá-los. Nesse aspecto, a instituição escola é a principal responsável pelo ensino da leitura e da escrita, onde o livro é um dos principais recursos que garante sentido às funções pedagógicas exercidas pelo professor.

Dessa maneira, é impossível pensar em escola onde as atividades de leitura e de escrita não estejam presentes. Isso se deve ao fato de o patrimônio histórico-cultural científico da humanidade encontrar-se fixados em diferentes tipos de textos, escritos ou orais, que pressupõem uma leitura, de forma que só é possível ter acesso a determinados bens culturais ou “capital cultural”, nos termos de Bourdieu (1997)⁴. Esse tipo de capital é “incorporado” ao longo do tempo e se torna um elemento duradouro na vida do sujeito. Desse modo, sua construção pressupõe, por parte da escola, a imersão em um processo educativo que leve o sujeito a tomada de consciência e a reflexão crítica sobre si e sobre os bens simbólicos sociais.

Em face disso, se torna também indispensável discutir o processo de leitura e de escrita na educação escolar, como parte da incorporação desse capital cultural. Para tanto, recorre-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, ao recomendarem:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura e da escrita. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência dessa ação. Por conta dessa concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. Não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com diversos textos escritos; é preciso valorizar o conhecimento que já se teve e o que é apresentado pelo texto, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (Brasil, 1997, p. 55-57)

⁴ Nos termos do sociólogo francês: “[...] acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital”. (Bourdieu, 1997, p. 86)

O texto oficial do final do século XX já apontava para a necessidade de rever visões acerca da leitura e da escrita no trabalho escolar, o que é amplamente reforçado pela orientação curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua versão final, de 2018 (Brasil, 2018), contemplando todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Evidenciando um movimento de “continuidade” quanto às questões de linguagem, conforme tratou Lima (2020), o documento oficial ressalta:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20)⁵.

[...]

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2018, p. 67-68)

Nessa perspectiva, o processo de alfabetização é assim referido no texto curricular:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, **o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica**. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (Brasil, 2018, p. 63, grifos nossos)

Desse modo, pela leitura das diretrizes curriculares que orientam a prática pedagógica, percebe-se que, muito mais do que a mera decodificação do código – visão tradicional de alfabetização – espera-se que o aluno seja posto em experiências de ampliação de sua compreensão de mundo – o letramento (Soares, 2010 [1998], 2011; Freire, 2011). Isso se faz

⁵ Em respeito as fontes, as referências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997, 1998) seguem no final deste texto.

pela capacidade de ler textos de natureza diversa, reconhecendo os múltiplos fatores que corroboram a construção de sentidos.

A centralidade dessa preocupação reside no fato de que, atualmente, a vida na sociedade exige a capacidade de compreensão e de interpretação daquilo que se manifesta ao seu redor, de forma que o indivíduo tenha condição de posicionar-se de forma ativa nas decisões e nas escolhas sociais. Essa importância vem sendo trabalhada em diversos setores educacionais, o que faz com que várias teorias e metodologias surjam, sem, muitas vezes, terem sido confrontadas com a prática de sala de aula, aponta Solé (1998).

Essas novas formas de manifestação da leitura e da escrita no meio social fazem com que se pesquise sobre diferentes teorias e, principalmente, metodologias e estratégias didático-pedagógicas em torno de como a leitura e a escrita se apresentam dentro de um contexto que conta como diversas formas de comunicação, e que, na maioria das vezes, a quantidade de informação repassada não consegue ser assimilada, devido a rapidez que surge.

No âmbito da educação escolar, a leitura, a escrita e suas implicações devem ser vistas em um contexto mais abrangente do que a limitação das paredes de uma sala de aula, pois é dentro do âmbito social que o aluno fará uso dessas práticas e lhe será cobrada a atitude e a interpretação crítica daquilo com o que tem contato, como, por exemplo, as informações veiculadas nos diferentes setores socioculturais (Sarmiento, 2004), que exigem competências linguísticas que possam, efetivamente, ajudá-los a compreender aquilo que está a sua volta.

Por exemplo, um dos espaços que exigem essa leitura de mundo consciente são os meios de comunicação de massa que, muitas vezes, deturpam a imagem da leitura, à medida que favorecem a visão de que ela é uma atividade sem interesse e que não está atualizada com as mudanças que ocorrem de forma rápida no âmbito da efemeridade (Bamberger, 1988). Quanto à escrita, segue o mesmo movimento, uma vez que são práticas indissociáveis. Ou seja, tanto ler quanto escrever na dinâmica das interações atuais, constituem desafios que exigem criticidade e reflexão.

Nesse sentido, o papel da escola é constituir-se como um espaço que, mediado pela ação do professor e das teorias de aprendizagem vigentes, auxilie na compreensão da importância do papel ideológico da leitura e da escrita na sociedade, utilizando essas práticas como mecanismos de interação, compreensão de mundo e intervenção sobre ele, levando o aluno a assumir o papel de protagonista em seu processo de inclusão social e construção da cidadania.

Essa habilidade requer que os alunos compreendam essas práticas não apenas como ato de repetição e de decoração ou como complemento de qualquer outra atividade escolar. Pelo contrário, a leitura e a escrita propiciam a construção da cidadania e o exercício crítico de

direitos e deveres. Por isso, o papel da educação escolar nesse processo que, formalmente, no contexto da cultura escolar brasileira, geralmente inicia pela alfabetização escolar⁶, questão tratada a seguir.

3. A alfabetização: sobre a aquisição das habilidades de leitura e de escrita na escola

Neste tópico, reflete-se sobre alguns aspectos que evidenciam a complexidade da alfabetização. Uma breve análise histórica evidencia uma série de transformações naquilo que se entende como sendo uma pessoa alfabetizada. Segundo Ferraro (2011, p. 990), “anteriormente à prática de levantamentos censitários periódicos, a assinatura do próprio nome em documentos era utilizada como indicador de alfabetização, ao passo que a assinatura com uma cruz era tida como indicador de analfabetismo”.

Ainda segundo o autor, essa definição censitária de alfabetização, apenas como saber ler e escrever, teve início no Brasil em 1872, com a realização do primeiro censo, perdurando até o ano de 1940, ou seja, anterior ao primeiro censo, a definição de alfabetização era restrita apenas a saber escrever o nome, o que impossibilita a constatação real do percentual de alfabetizados em relação aos modelos atuais (Ferraro, 2011).

Sobre as definições das habilidades do saber ler e do escrever, Barbosa (2013) afirma que são aprendizagens escolares, ou seja, no âmbito escolar as crianças são capacitadas a desenvolverem a leitura e a escrita. Nesse mesmo entendimento, Cagliari (2009b, p. 08) complementa: “a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura”, portanto, tradicionalmente, a alfabetização como conceito de saber ler e escrever é fundamentalmente uma prática escolarizada.

No entanto, é preciso respeitar as vivências do educando no mundo social com a escrita, pois, como constata Ferreiro (2011a), para além do processo de contato com a escrita escolar – a alfabetização –, os sujeitos da aprendizagem vivenciam práticas de interação social, que as colocam em contato direto com as funcionalidades e as propriedades sociais das funções da leitura e da escrita. Desse modo, “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças” (Ferreiro, 2011b, p. 22).

⁶ Alinhado aos propósitos deste estudo, é importante entender, junto a Marcuschi (2010), a relação de diferença entre letramento, alfabetização e escolarização. Para o autor, “letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários” (p. 21), enquanto que a alfabetização “pode dar-se à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever” (p. 21); e a escolarização “é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo” (p. 22). Compreendidas de modo articulados, essa tríade contribui para a perspectiva de formação crítica do sujeito no mundo social.

Nessa perspectiva, o domínio das habilidades básicas da alfabetização (ler e escrever), pressupõe uma visão que supere a perspectiva puramente instrumental dessa prática e insira-a no contexto das vivências cotidianas e nos espaços nos quais a interação pela linguagem ocorre de maneira mais legítima e implicada de valores históricos, culturais e ideológicos. Por isso, Cagliari (1998, p. 66) insiste na necessidade de em: “um método de alfabetização que leve em conta o processo de aprendizagem deve deixar um espaço para que o aluno exponha suas ideias a respeito do que aprende”, respeitando a pluralidade de fatores e valores que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita.

Diante desse cenário, uma proposta de alfabetização, em âmbito escolar, deve, além de garantir as habilidades de codificar e decodificar os sinais gráficos que possibilitam as habilidades de ler e escrever, de modo igual, fornecer mecanismos para que o sujeito adquira habilidades de uso social da leitura da escrita socialmente.

Corroborando essa discussão, Kleiman (2005) ressalta que:

O conceito de alfabetização refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer. Quando dizemos que uma criança está sendo alfabetizada, estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que têm por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita. (Kleiman, 2005, p. 13)

A autora apresenta a alfabetização como parte de um processo cultural de inclusão do sujeito no universo da escrita, por meio de domínio de operações, estratégias e modos distintos de como desenvolver estratégias didáticas que garantam essa aproximação. E, principalmente, que isso ocorra de modo processual e dinâmico, sem se restringir ao produto e ao conteudismo.

Essa proposta assemelha-se a visão referida por Freire (2011), na qual a leitura da palavra (o código alfabético) decorre da leitura de mundo, ou seja, do modo como o sujeito lida com essas práticas no cotidiano, utilizando-as como mecanismos de inclusão social e legitimação da cidadania, buscando a emancipação, situada em “um contexto em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias nas quais se encontram, de modo que todos possam cumprir nosso papel como participantes ativos da história” (Freire, 2001, p. 36), sem as amarras de um sistema autoritário.

Partindo desse entendimento, Soares (2003b, p. 01) fala na ‘reinvenção da alfabetização’ e sugere: “a outra via, ou porta de entrada, consiste em desenvolver as práticas de uso dessa técnica. Não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la”, pois, “essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e

aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro”. Ou seja, são simultâneos.

“Que significa isso?”. A autora questiona e apresenta possibilidades/respostas sobre como ‘reinventar’ o processo:

Significa que a alfabetização, aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o letramento. Não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la. E isso se fez durante muito tempo na escola: “primeiro você aprende a ler e a escrever, depois você vai ler aqueles livrinhos lá”. Esse é um engano sério, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra.

Mas, por outro lado, se a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. É a esse desprezo que chamo de “desinventar” a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento. Acredito que essa é uma das principais causas do que vemos acontecer hoje: a precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos. (Soares, 2003b, p. 01)

A partir desse caminho apontado pela autora, de, ao mesmo tempo, saber separar e aproximar o que é alfabetização e letramento, trata-se, a seguir, sobre o letramento na perspectiva do uso social da escrita. Nesse sentido, a discussão envereda-se pela compreensão da escrita como uma atividade humana e que possui um papel social, pois as pessoas alfabetizadas devem também, ter uma visão crítica do mundo que as cerca, correlacionando experiências escolares e experiências da vida social.

4. O letramento: conceitos e definições na perspectiva do uso social da escrita

O fenômeno do letramento, assim como o da alfabetização, assume uma estreita relação com a escrita, no entanto, na literatura, encontram-se esclarecimentos necessários à compreensão de suas particularidades. De acordo com Kleiman (1995a, p. 15-16), “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. A visão da autora assemelha-se a de Soares (2010 [1998], p. 46), ao pontuar que “quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado”. E assim vem acontecendo.

Mas, para melhor situar a questão, é importante ressaltar que, paralelo a essa abordagem social da escrita, a que Kleiman (1995a) e Soares (2010 [1998]) se referem, existe também, outra forma de conceber o letramento. Nesse aspecto, tem-se então: o modelo autônomo e o

modelo ideológico de letramento (Street, 1984, 1995, 2014). Importa, então, precisar o que cada um deles implicou para o modo como se trata o letramento hoje.

Nesse sentido, Street (2014, p. 14), aprofundando as formulações de Street (1984, 1995), considera o letramento sob dois enfoques específicos:

[..] o autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro refere-se, basicamente, às habilidades individuais do sujeito, e o último às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. No modelo autônomo, estão incluídas as atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes na construção de sentido do texto. Os pesquisadores dos novos estudos dos letramentos consideram que são necessárias mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam nas atividades de leitura e escrita [...] enfatiza o processo ideológico de letramento, que propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares.

Essa situada conceitual faz-se necessária, sobretudo, em virtude de que os estudos do letramento hoje assumem uma abordagem predominantemente social, concebendo a escrita a partir do modelo ideológico. Para melhor esclarecer essa diferença e pensando em seus impactos no contexto escolar, Jung (2003), seguindo a proposta de Street (1984, 1995) e de Kleiman (1995a) apresenta a seguinte conceituação, no Quadro 01, a seguir:

Quadro 01: Modelos de letramento: autônomo e ideológico

Modelos de letramento, segundo Brian Street	
Modelos autônomo de letramento	Modelos ideológico de letramento
[...] com a adoção desse modelo autônomo de letramento, a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. Segundo ela, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres marginalizados. O modelo de letramento adotado pela escola não é questionado pela sociedade. As pessoas constroem uma fé nos poderes do letramento escolar e, a partir dele, consideram-se incapazes de aprendê-lo. (Jung, 2003, p. 59)	[...] o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo. (Jung, 2003, p. 60)

Fonte: Jung (2003)

Em uma leitura complementar a essa visão, Moterani (2013, p. 137), aponta que:

Com relação a isso, o modelo ideológico de letramento não deve ser entendido como uma negação ao que propõe a vertente autônoma da escola, ao contrário, as práticas de letramento estariam vinculadas aos aspectos sociais e culturais e por eles determinadas, o que, em outras palavras, refere-se à amplitude de significados que a escrita assume em diferentes contextos em que ela se faz presente.

A visão apresentada pelos autores torna-se fundamental, a fim de que ao tratar sobre letramento atualmente, diante desses conceitos, não se adotem visões excludentes ou sem o devido discernimento das implicações que tais concepções trouxeram e trazem para o modo como se concebe a língua na sociedade e, principalmente, para o modo como se ensina a leitura e a escrita na escola. “Isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um *conjunto de práticas sociais*” (Marcuschi, 2010, p. 15), construídas na dinâmica das interações cotidianas.

Nessa perspectiva, os estudos do letramento estão preocupados, com “a influência e penetração da escrita na sociedade” (Marcuschi, 2010, p. 20) a partir de contextos específicos e “contextualizado em universos socioculturais” (Marcuschi, 2001, p. 32) múltiplos, contemplando diferentes práticas de linguagem, oral e escrita, por exemplo. Daí, Street (1995, 2014) desenvolver sua proposta “no campo do letramento como prática social”, tratando então, de “letramentos sociais”, conforme a visão dos *New Literacy Studies* (Novos Estudos do Letramento) (NLS) que, segundo o autor:

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes. (Street, 2003, p. 77)

Nessa perspectiva, o letramento passa a ser visto como prática social de interação com o mundo da escrita e que ocorre em qualquer espaço, inclusive na escola, pois esta é uma instituição, por excelência, responsável pelo letramento dos sujeitos (Kleiman, 1995a). Diante desse compromisso, é necessário superar a visão puramente autônoma do letramento, centrada no código e pensá-lo na perspectiva social. De acordo com Soares (2003a, p. 91-92):

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *letramento*, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos,

ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar para ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Nessa ótica, o letramento envolve aspectos de diferentes naturezas: históricos, culturais, ideológicos, entre outros, presentes nas práticas de linguagem falada ou escrita. A partir disso, Tfouni (2010, p. 22) aponta que “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Ainda nessa perspectiva, Kleiman (1998, p. 181-182) apresenta uma visão de letramento como prática social, associando-o a oralidade, e, por isso, relevante de ser mencionada, a saber:

O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita.

A visão da autora coincide com as demais reflexões anteriores, a exemplo, das apresentadas por Magda Soares e Roxane Rojo. Para Kleiman (1995a, p. 18-19), o letramento pode ser definido como “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Já Soares (2010 [1998], p. 39), refere-se ao letramento como: “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas”. Enquanto Rojo (2009, p. 98), considera que “as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e escrita”.

Assim, percebe-se que, na voz/visão das três autoras, ao tratarem sobre o letramento, inserem a perspectiva das ‘práticas sociais’, evidenciando a necessidade de pensar o trabalho com a leitura e a escrita sempre associado ao contexto de usos cotidianos, conforme foi mencionado por Marcuschi (2001, 2010). Por isso, a necessidade de pensar em uma aproximação teórico-prática entre a alfabetização e o letramento, conforme aborda-se a seguir.

5. Por uma aproximação entre a alfabetização e o letramento na prática escolar

Compreender uma sociedade hoje que não utilize a leitura e a escrita como formas de comunicação e de interação social é uma dificuldade para muitos, ou mesmo, praticamente improvável, considerando que se vive numa sociedade grafocêntrica, ou seja, marcada pela

presença massiva da leitura e da escrita (Mortatti, 2004). Apesar disso, Soares (2011, p. 58) complementa:

As sociedades modernas, porém, são fundamentalmente grafocêntricas; nelas, a escrita está profundamente incorporada à vida política, econômica, cultural, social, e é não só enormemente valorizada, mas, mais que isso é mitificada (é frequente, por exemplo, a suposição de que na escrita é que está o discurso da verdade, que só a escrita é o repositório do saber legítimo).

Diante desse cenário, a aproximação entre a alfabetização e o letramento torna-se imperiosa. As escolas, como centros de ensino, por excelência, são, em parte, responsáveis pelo bom ou mal desempenho dos alunos, no que se refere ao modo como eles lidam com a leitura e a escrita. Assim, devem elaborar projetos e propostas baseadas em teorias que auxiliem a aquisição dessas práticas, fornecendo uma base adequada e sólida para que fora dela, no meio social, os alunos possam desempenhar um papel crítico e reflexivo, conseguindo alcançar os objetivos que desejam (Zilberman, 2003).

Nesse contexto, chama-se a atenção para a necessidade de compreender as diferenças entre a leitura icnográfica e a leitura de mundo, lembrando que ambas são extremamente ligadas. A leitura icnográfica é aquela que tem por base os signos, que, por sua vez, são repletos de significados. Essa leitura é iniciada nas crianças, desde sua entrada na escola, no processo de alfabetização, quando se trabalha a decodificação e a prática da leitura dos símbolos, de forma a levar as crianças a terem um bom desempenho na leitura daquilo que lhe é interessante. Uma das formas de observar essa leitura é através da visão da Linguística, enquanto ciência que estuda a linguagem humana, pois, segundo Neder (1992, p. 38), “o sistema linguístico é percebido como um fato objetivo externo a consciência individual e independente desta. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal”.

É também nesse ponto da discussão, que se vislumbra uma aproximação da leitura e da escrita como processos que promovem o letramento social do sujeito, pois, segundo Lopes (2006, p. 15), em particular, a escrita, que:

[...] penetrou com muito vigor e se estabeleceu como um recurso que permeia uma parte considerável das interações sociais, além de haver adquirido um enorme prestígio por força de fatores de natureza social, histórica e cultural a ponto de não ser considerada apenas como uma simples modalidade de uso da língua, mas como uma espécie de variedade linguística.

Dentro desse universo social descrito pela autora, um aspecto indispensável para a construção de uma ponte entre o pedagógico e o social no processo de alfabetização e de letramento é por meio da valorização, da resignificação e da legitimação dos conhecimentos que os alunos possuem, aquilo que trazem de seu cotidiano, do ambiente doméstico, entre outros locais onde mantém contato com outros sujeitos e experiências diversas, a exemplo dos meios de comunicação de massa, que exercem uma forte influência no processo de circulação da leitura e da escrita no meio social.

Essa postura faz com que muitos se influenciem e tornem-se reprodutores daquilo que é defendido pela TV, na maioria dos programas de grande audiência. Essa difusão de ideologias permite que muitas ações sejam passivas, direcionadas por determinados veículos, ao passo que o raciocínio crítico perde espaço. O aluno recebe passivamente essas informações e não tem tempo e orientação crítica para observá-las por completo e assumir uma ação ativa sobre elas (Silva, 2005). Nesse aspecto, desconsidera-se, por exemplo, o letramento social do aluno, conforme o modelo ideológico, proposto pelos NLS (Street, 1984, 1995, 2014; Kleiman, 1995a).

Um fator que deve ser mencionado é a forma como a escola faz a mediação da leitura e da escrita com os contextos de letramento social. Embora muito se fale sobre essa ação, a instituição, especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, relega uma importância insuficiente para essas práticas, embora, seja de conhecimento geral, que o domínio do ler e do escrever é determinante para um bom desempenho na vida em sociedade.

Por outro lado, muitas vezes, a forma como a leitura e a escrita vêm sendo trabalhadas em sala de aula, não valoriza a dimensão social dessas práticas. Essa percepção só ocorre quando terminam as etapas da Educação Básica e o sujeito vai à procura de emprego e se depara com situações em que precisa, minimamente, saber utilizar a escrita. É nesse momento que ele observa que apenas a leitura de mundo não é suficiente (Silva, 2005).

Sobre a leitura de mundo, visão caudatária de Freire (2011), pode-se considerar como aquela que permite ao indivíduo direcionar-se e orientar-se através daquilo que está ao seu redor. Essa leitura faz com que o aluno, mesmo não dominando a grafia, consiga, por exemplo, identificar o ônibus, apresente, com coerência, documentos que forem solicitados⁷, saiba resolver problemas que lhe aparecem durante sua vida e, acima de tudo, saiba se portar

⁷ A esse respeito, ver, por exemplo, as situações trazidas por Lima (2016, 2019), em que uma paciente analfabeta, após sair do evento de letramento consulta médica, com diversas peças escritas (gêneros textuais), como receitas médicas, encaminhamentos etc. é capaz de realizar ações, como: i) discernir o que é dela e o que é do marido, que a acompanha; ii) localizar o nome do médico dentro do espaço da receita, pela disposição dos elementos gráficos; iii) diferenciar o que é para a compra imediata de remédio e o que é para a realização posterior de exames; entre outras estratégias que evidenciam seu 'nível' ou 'grau' de letramento social, nos termos de Tfouni (1988).

conforme as regras que a sociedade estabeleceu, sabendo, para isso, discernir o que lhe é adequado ou não (Silva, 2005).

Assim, após conceituar as duas leituras que se fazem presentes no contexto do aluno, é necessário acrescentar ainda, que essa atividade é uma das formas de liberdade que o homem encontra para enfrentar as diferenças e as mazelas sociais na medida em que ela lhe fornece informações que orientam para escolhas sociais conscientes e para a cidadania (Lima, 2023).

Nesse aspecto, Soares (2010 [1998], p. 72) aponta que “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Assim, ler e escrever são as duas tarefas mais complexas no processo de alfabetização, não apenas porque envolve a decifração de códigos ou, até mesmo, a escrita destes, mas porque ambas necessitam de uma atenção redobrada para sua consolidação. Hoje não se fala apenas na alfabetização em si, mas da importância de sua incorporação com o letramento, um fenômeno que “extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (Kleiman, 1995a, p. 20), ou seja, as escolas.

6. Considerações finais

A discussão apontada neste texto evidencia que a alfabetização e o letramento são, acima de tudo processos, no sentido pleno do termo, em virtude de que ambos, apesar de suas especificidades, não podem ser diluídos/separados da dinâmica das práticas sociais em que os sujeitos estão inseridos, seja na escola ou nas diversas esferas sociais da vida cotidiana.

À medida que os dois conceitos são compreendidos e articulados a partir dessa visão – ideológica e social –, envolvendo as diferentes possibilidades de uso da língua, é possível compreendê-los também como fenômenos bastante amplos e complexos, que estão presentes nos espaços escolares e sociais diversos. Suas abrangências interacionais estão ligadas não apenas a prática escolar – a alfabetização na perspectiva do letramento – mas, ao modo como ocorre uma vinculação com a dinâmica dos usos históricos, culturais, situados e coletivamente construídos pelos sujeitos das interações.

Portanto, a apropriação da leitura e da escrita envolve muitas complexidades sociais e pedagógicas. Para compreender e explorar as potencialidades distintas dos sujeitos da aprendizagem e dos contextos de ensino, torna-se fundamental, buscar entender, cada vez mais, as concepções de alfabetização e de letramento, a fim de elucidar pontos de aproximação e convergências entre o processo de ensino e aprendizagem escolar e os usos sociais da leitura e

da escrita, unindo, assim, o formal e o social. Essa é, certamente, uma alternativa possível de, conforme aludido no título, fazer com que eco da teoria repouse na prática.

7. Referências

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. *In*: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 61-86.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009a.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009b.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia *et al.* **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FERRARO, Alceu Ravello. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 989-1013, out.-dez., 2011.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Org. Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JUNG, Neiva Maria. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. 2003. 209 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995a. p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995b.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. *In*: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 173-203.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

LIMA, Francisco Renato. Por que ainda alfabetização ‘e’ letramento? *In*: ENCONTRO DE LETRAS DO DELTA DO PARNAÍBA, I., 2015. Parnaíba. **Anais...** Parnaíba: UFPI, 2015. v. 1. p. 270-282.

LIMA, Francisco Renato. **Letramentos em contextos de consulta médica: um estudo sobre a compreensão na relação médico-paciente**. 2016. 254 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

LIMA, Francisco Renato. **Letramentos e retextualização em contextos de consulta médica: um estudo sobre a compreensão na relação médico-paciente**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

LIMA, Francisco Renato. O sujeito no texto e o texto na sala de aula: perspectivas dialógicas e o discurso oficial sobre o ensino da língua materna. *In*: COLÓQUIO SOBRE GÊNEROS E TEXTOS, VII., 2020, Teresina. **Anais...** Teresina: EDUFPI, 2020. v. 1. p. 01-21. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/view/11656/pdf>. Acesso em: 08 abr. 2024.

LIMA, Francisco Renato. Discursos autorizados sobre leitura, escrita e construção de sentidos: (re)ligando fronteiras com a cidadania. *In*: LIMA, Francisco Renato (Org.). **Estudos teórico-aplicados da linguagem: intersecções entre pesquisa e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 103-145.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In*: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 09-29.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOTERANI, Natalia Gonçalves. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 135-141, abr.-jun., 2013.

NEDER, Maria Lucia Cavalli. **Ensino da linguagem**: a configuração de um drama. Cuiabá: UFMT, 1992.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

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

SARMENTO, Leila Laura. **Português**: literatura, gramática, produção de texto: São Paulo: Moderna, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003a. p. 89-113.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 01-07, jul./ago., 2003b.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 01-17, jan./abr., 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Francinalva Pereira de; LIMA, Francisco Renato. Alfabetização e letramento em contextos sociais e escolares: em tela, caminhos e faces da escrita. *In*: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SARAIVA, Luciano Mendes (Orgs.). **Educação e práticas interdisciplinares**: linguagens e diálogos. vol. 3. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. p. 131-147.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Harrow: Pearson, 1995.

STREET, Brian V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Comlumbia: Teachers College, Columbia Univesity, vol. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf. Acesso em: 08 abr. 2024.

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

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

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.