



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PINHEIRO
CURSO DE PEDAGOGIA

ALDENORA RODRIGUES SARGES NETA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: uma análise dos fundamentos e processos
categoriais

Pinheiro

2023

ALDENORA RODRIGUES SARGES NETA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: uma análise dos fundamentos e processos
categoriais

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do
Centro de Estudos Superiores de Pinheiro da
Universidade Estadual do Maranhão como
requisito para obtenção do grau de licenciatura em
Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Jorge Torres Lopes

Pinheiro

2023

Sarges Neta, Aldenora Rodrigues.

Alfabetização e letramento: uma análise dos fundamentos e processos categoriais / Aldenora Rodrigues Sarges Neta. – Pinheiro, MA, 2023.
79 f

TCC (Graduação em Pedagogia) – Centro de Estudos Superiores de Pinheiro, Universidade Estadual do Maranhão, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Adriano Jorge Torres Lopes.

1.Educação. 2.Alfabetização. 3.Letramento. 4.Aprendizagem. I.Título.

CDU: 37.016:003-028.31

ALDENORA RODRIGUES SARGES NETA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: uma análise dos fundamentos e processos
categoriais

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do
Centro de Estudos Superiores de Pinheiro da
Universidade Estadual do Maranhão como
requisito para obtenção do grau de licenciatura em
Pedagogia.

Aprovada em: 11/01/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adriano Jorge Torres Lopes (Orientador)

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Me. José Eduardo Fonseca Oliveira

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Profª. Esp. Alessandra Ribeiro Sousa

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Dedico este trabalho ao meu pai, José Ribamar, que já partiu, mas continua sendo minha maior força e inspiração na vida. Amo você com todo o coração. Nós conseguimos paizinho!

AGRADECIMENTOS

A vida é uma dádiva e cada momento vivido é um presente proporcionado pelo Criador.

Por isso, agradeço primeiramente a Deus por conceder força, paciência e persistência para a conclusão de mais um projeto na minha formação profissional. Obrigada pelo dom da vida e por depositar em mim determinação e coragem para nunca desistir dos meus sonhos.

A minha família, em especial ao meu pai José Ribamar, que mesmo habitando outro plano, permanece sendo meu maior incentivador, minha mãe Sebastiana, meus irmãos Paulo e Marcos. Agradeço a vocês pela compreensão, companheirismo e por acreditarem em mim, mesmo quando eu mesma duvidei. Palavras não são suficientes para externar a gratidão que carrego em meu coração. Amo vocês.

Os anos vividos proporcionaram grandes aprendizagens e aqui destaco a mais marcante: família não tem relação estritamente com laços sanguíneos.

Assim, agradeço profundamente a minha família a qual Deus me presenteou no momento em que precisei me deslocar para o município de Pinheiro - MA, para estudar e buscar um futuro melhor.

As palavras são carregadas de emoções, pois, as lembranças trazidas à tona demonstram o quão precioso foi e é a relação construída com minha família pinheirense.

Keyla, folhas são poucas para descrever a minha gratidão. Obrigada pelo acolhimento, pelo amor, por acreditar em meu potencial e pelos sermões, que foram difíceis de ouvir, mas que fortaleceram e moldaram quem sou hoje. A conquista é nossa.

A minha pequena e carinhosa Bel. Obrigada pelas risadas, pelos abraços, por cada momento que choramos juntas e principalmente pelo amor que tens por mim. Prometo que serei sua professora um dia e que a levarei para sempre em meu coração.

A Edson e Andrey, pelas risadas, pelas caronas nos dias chuvosos e por serem, pai, irmão e amigos até o presente momento. Amo vocês!

Aos amigos que a vida acadêmica me proporcionou, em destaque, Andressa, Mirian, Rafaela, Rayane, Lara, Marcelo e Laura. Obrigada por cada momento, pelas risadas em alto som, pelos filmes assistidos nos dias em que não havia aula, pelos conhecimentos trocados e pelo companheirismo. Não importa a circunstância, os levarei sempre comigo e desejo atuar profissionalmente ao lado de vocês.

A minha fiel e melhor amiga, Mikaelle. Obrigada pelas mensagens a cada amanhecer, pela preocupação no andamento da escrita do TCC e por sempre expressar por palavras e

atitudes que eu seria capaz de concluir mais essa etapa. Ao nosso pequeno Benício, que foi um presente de Deus, que me inspira todos os dias a ser uma pessoa melhor. Amo vocês sem medidas.

Em continuidade, agradeço aos meus amigos Jardel e Iago. Vocês são um presente direto do céu para minha vida. Obrigada pelas palavras, broncas, incentivos, risadas e por verem sempre o meu potencial. Prometo não os decepcionar.

Ao meu esposo, Marcos Adriano que assumiu os afazeres domésticos e auxiliou nas atividades do meu serviço, para que assim eu tivesse mais tempo para a escrita. Obrigada pela compreensão, companheirismo e amor. Você foi absolutamente prestativo e absurdamente lindo para a concretização de mais uma etapa em minha vida. Amo você!

Ao meu orientador, que mesmo não fazendo mais parte do quadro de professores da UEMA, não negou o pedido de ser meu mentor. Prof. Dr. Adriano Jorge Torres Lopes, obrigada pela confiança em meu trabalho, pelos ensinamentos e pela disponibilidade. O levarei com amor na jornada da vida e lembrarei com carinho do quanto foi primordial para minha formação. Você é um profissional excepcional e tem toda a minha admiração.

Agradeço ainda à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)/Centro de Estudos Superiores de Pinheiro (CESPI), ao quadro de professores do curso de Pedagogia, especialmente, Adriano Lopes, Iracyran Conde, Alessandra Ribeiro, Catyelle Ferreira, Rafael Petta, Dinalva Gonçalves, Evandicléia Carvalho, Suzane Castro e Andréa Lins. Obrigada por cada ensinamento, conselho e esticção de orelha. As aulas de vocês me motivavam a acordar cedo e a andar alguns quarteirões. Quando crescer, quero ser como vocês.

Agradeço ainda ao professor Eduardo Oliveira, que mesmo não sendo meu docente, se disponibilizou a ajudar no processo de escrita deste trabalho.

Em conclusão, exprimo minha gratidão a todas as pessoas, que direta ou indiretamente, me ajudaram nesta jornada e que colaboraram para minha aprendizagem no decorrer da graduação.

Não chegaria até aqui sem a ajuda e apoio de todos os mencionados ao longo destas páginas. Vocês sem dúvida alguma foram essenciais para esse momento tão importante em minha jornada acadêmica. A todos, minha eterna gratidão.

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados sobre os processos de alfabetização e letramento. Tendo como objetivo analisar os conceitos dos processos categoriais e como são concedidos no espaço escolar, sendo debatidos nas visões de diversos autores. A partir de percepções e experiências na área da educação, emergiu o interesse por verificar como se configuram os procedimentos de alfabetização e letramento e quais as perspectivas sobre o ato de alfabetizar letrando. Diante do exposto, se questionou: quais seriam as dificuldades para que os estudantes desenvolvessem a categoria do alfabetizar letrando? Para realização do estudo foi realizado o levantamento bibliográfico (textos científicos sobre a temática), as análises e observações da autora enquanto docente de leitura e produção nos anos finais do Ensino Fundamental. Como referências utilizou-se de escritores como: Barbosa (1998), Ferreiro, Teberoski (1984, 1999), Lima (2001), Moll (2002), Romanelli (2001), Russo (1999), Soares (2000, 2001, 2004, 2003, 2010, 2013, 2018), Ferreiro (2003), Frade (2005), Hasan (1996), Kato (1990), Kleiman (1995), Ribeiro (2003), Rojo (2009), Street (1984, 2003, 2014), entre outros. A pesquisa demonstrou que é cabível trabalhar a alfabetização entrelaçada com o letramento, uma vez que ambos, favorecem o desenvolvimento do indivíduo na sua plenitude, gerando um cidadão com as habilidades de leitura e escrita aguçadas e com a capacidade de interpretar os fenômenos a sua volta. Projetando assim, discussões e possíveis mudanças dentro do espaço em que está inserido, não sendo mais refém das percepções dos outros, mas o protagonista de sua história.

Palavras – chave: Educação. Alfabetização. Letramento. Aprendizagem.

ABSTRACT

This work presents results on literacy and literacy processes. Aiming to analyze the concepts of categorical processes and how they are granted in the school space, being debated in the views of several authors. From perceptions and experiences in the area of education, an interest emerged in verifying how literacy and literacy procedures are configured and what are the perspectives on the act of alphabetizing by literacy. In view of the above, the following question was asked: what would be the difficulties for students to develop the category of alphabetizing through literacy? To carry out the study, a bibliographic survey was carried out (scientific texts on the subject), the authors analyzes and observations as a teacher of reading and production in the final years of Elementary School. As references, writers such as: Barbosa (1998), Ferreiro, Teberoski (1984, 1999), Lima (2001), Moll (2002), Romanelli (2001), Russo (1999), Soares (2000, 2001, 2004) were used., 2003, 2010, 2013, 2018), Blacksmith (2003), Frade (2005), Hasan (1996), Kato (1990), Kleiman (1995), Ribeiro (2003), Rojo (2009), Street (1984, 2003), 2014), among others. The research demonstrated that it is possible to work on literacy intertwined with literacy, since both favor the development of the individual in its fullness, generating a citizen with sharp reading and writing skills and the ability to interpret the phenomena around him. Thus, projecting discussions and possible changes within the space in which he is inserted, no longer being a hostage to the perceptions of others, but the protagonist of his story.

Keywords: Education. Literacy. Lettering. Learning.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CESPI	Centro de Estudos Superiores de Pinheiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SIB	Sistema Integrado de Bibliotecas
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ANÁLISE E COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO E DA EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO	17
2.1 Referências históricas da alfabetização no Brasil	17
2.2 Esclarecendo conceitos: alfabetização	22
2.3 Esclarecendo conceitos: letramento	24
2.4 Construindo condições viáveis para o letramento	25
3 APROFUNDANDO OS ESTUDOS	26
3.1 Letramento: um olhar sobre o Brasil	27
3.2 Uma abordagem mais intensa nas perspectivas sociais do letramento: ideologia e poder	31
3.3 Tecendo associações: letramento autônomo e letramento ideológico.....	34
4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ampliando os horizontes	39
4.1 A psicogênese da língua escrita – Ferreiro e Teberosky	39
4.2 Discussões contemporâneas sobre alfabetização e letramento nos finais do ensino fundamental.....	43
4.3 Os métodos de alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando	47
5 AMPLIANDO AS PERSPECTIVAS	52
5.1 Uma análise sobre o estado do Maranhão	52
5.2 Desafios para atingir o letramento pleno.....	55
5.3 Construindo novos destinos	59
6 ABORDAGEM METODOLÓGICA	61
6.1 Pressupostos metodológicos	62
6.2 Coleta de dados	63
6.3 Sujeitos de pesquisa	65

7 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: Uma nova perspectiva do letramento	66
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

O acesso à educação como prevê a Constituição de 1988, é direito historicamente construído do ser humano, sendo atribuição do Estado oferecê-la de forma plena e a todos de igual modo. Este direito, que por vezes é burlado, é primordial à vida dos cidadãos, pois, fornece e favorece os subsídios para que as capacidades e habilidades básicas sejam desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo do percurso. Assim, quando não oferecida dentro dos parâmetros, há um déficit de aprendizagem e de conhecimento para a categoria estudantil.

A escola enquanto espaço para debates, aprendizagens e crescimento pessoal, ainda apresenta falhas, o que acaba comprometendo todo o funcionamento da instituição. Nesse viés, o acesso a uma educação de qualidade, que forneça o pleno desenvolvimento do setor estudantil, tem se apresentado como um grande desafio dentro das escolas. A busca por melhorias e avanços é contínua ao longo dos anos, mas, essa tentativa ainda necessita de fortalecimento e incrementos.

As discussões no que tange a educação são constantes, e apresentam sugestões possíveis para sanar as problemáticas pontuadas, no entanto, quando trazidas para a realidade é possível perceber a dicotomia entre teoria e prática. As mobilizações para amenizar os problemas educacionais são muitas, mas, há uma escassez de comprometimento para que se obtenha resultados expressivos.

Nesse contexto, educação nos primórdios nos foi concedida de forma fragmentada e limitada, sendo privilégio da classe rica e da cor branca. A classe baixa e os grupos marginalizados, como os negros, eram praticamente *educados* para servir a classe dita superior. Somente, a partir da década de cinquenta, que a educação começou a ser *democratizada*, passando a atender os filhos de uma parte significativa da população que estava excluída do acesso à escola pública, no entanto, a maioria apresentava dificuldades significativas para se adaptar às exigências do conhecimento escolar (SILVA, MARZARI, 2014).

Com a oferta de um ensino segmentado, a alfabetização e consequentemente o letramento ficaram comprometidos, e essa realidade ainda se faz presente nos dias atuais. Assim, o letramento surge como uma possibilidade de modificar a realidade da alfabetização no Brasil que, devido a práticas de ensino deficientes, produziu, ao longo da história, inúmeros analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que, ao lerem um texto, possuem dificuldades em interpretar e fazer uso da leitura.

Os termos alfabetização e letramento são conceitos distintos, embora andem de mãos dadas, se complementando. Assim, enquanto a alfabetização se refere ao ato de

ensinar/aprender a reconhecer e grafar, o letramento implica o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2002). Ou seja, é possível encontrar alunos alfabetizados sem serem letrados e lecionados que não tem nenhuma das habilidades destravadas, que é a realidade de muitos.

Nessa perspectiva, alfabetizar e letrar os estudantes configuram-se como processos inseparáveis. Logo, para serem efetivados exitosamente, é necessário, métodos e condições concretas. Mediante a isso, as práticas docentes precisam ser revistas, reformuladas e até formuladas, de modo a garantir as condições básicas para absoluto progresso dos estudantes.

Os ambientes em que vivem os aprendizes são diversos e dependendo da condição social, as objeções para a aquisição do conhecimento se tornam ainda mais difíceis. As desigualdades sociais criam barreiras, que se não forem analisadas e ultrapassadas, formam seres humanos totalmente à parte da sociedade, distante de seus direitos e sem as condições fundamentais para desenvolverem suas potencialidades.

Por esse caminho, o trabalho apresenta como objetivo analisar os conceitos dos processos categoriais e como são concedidos no espaço escolar, sendo debatidos nas visões de diversos autores. Além disso, busca identificar as possíveis causas para a elevada dificuldade dos alunos do Ensino Fundamental não se apropriarem dos recursos de alfabetização e letramento de forma concreta. Evidenciando ainda, quais os desafios encontrados em sala de aula no momento da aprendizagem, bem como as razões para que o índice de analfabetos e não letrados permanece elevado. Culminando assim, em uma definição de mecanismos de alfabetização e letramento para proporcionar aos alunos o enfrentamento dessa dificuldade, e consequentemente a melhoria de leitura de mundo.

Nessa perspectiva, tornar-se letrado, ou formar-se leitor, é aprender sobre autores, seus modos de pensar, intenções, interlocutores, ideais e valores. Sendo uma maneira de instruir-se sobre gêneros, sobre a forma pela qual os textos se organizam, a partir do título, obedecendo a certas convenções, e desdobrando-se parágrafo por parágrafo para exprimir ideias. É principalmente, aprender a dialogar com os autores, refletindo sobre o que eles nos dizem e comparando as suas com as nossas próprias ideias. É ler o mundo, a partir de sua realidade, intervindo e propondo novos caminhos (CARVALHO, 2005).

Portanto, o desejo pelo tema surgiu a partir da convivência da autora em sala de aula com alunos do 8.º ano, que ainda apresentam elevado grau de dificuldade de alfabetização e letramento. Ancorando-se ainda, em discussões com colegas da instituição em que leciona, que relataram que essa problemática se fazia presente também, com seus escolares dos 6.º e 7.º anos, o que dificulta sobremaneira o trabalho docente.

Nesse seguimento, se poussa a relevância acadêmica e social desta pesquisa, visto que busca contribuir para reflexões e posicionamentos sobre o processo de letramento para alunos do Ensino Fundamental. Sendo um meio para sensibilizar e nortear a instituição escolar do estudo dos desafios de letrar seus educandos, de maneira a melhorar a qualidade de educação e aprendizagem da unidade.

Para realização desta pesquisa, fez-se necessário a busca por um caminho que proporcionasse um conhecimento mais aprofundado sobre a temática em estudo, de modo a contemplar novas discussões e principalmente novos meios para conceber o ato de alfabetizar letrando.

Para tanto, foi utilizado como metodologia a revisão de literatura, apropriando-se de autores clássicos como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que enriqueceram de forma muito significativa a escrita do presente trabalho.

Assim, tem-se que pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002), é a mais adequada quando se precisa consultar dados que se encontram dispersos pelo espaço, realizando assim uma revisão de publicações que abordaram o tema, alfabetização/letramento, ensino fundamental, e caminhos para o alfabetizar letrando.

Ademais, o texto trazido à baila se organiza da seguinte maneira: apresenta oito capítulos que vão desde a introdução, que exhibi a temática da pesquisa e as vertentes que a cerca até as considerações finais. Sendo o 2.º capítulo com 4 seções que se reportam a uma análise histórica, acerca dos processos de alfabetização e letramento no Brasil, bem como seus respectivos conceitos e focalizando na seção 2.4 a construção de caminhos para o letramento. Em continuidade, o 3.º capítulo aprofunda as teses defendidas no ponto anterior, evidenciando as perspectivas do letramento ideológico e autônomo.

Prosseguindo, o trabalho contempla em seu 4.º capítulo a psicogênese da língua escrita com as autoras clássicas e renomadas Ferreiro e Teberosky, pateteando ainda a alfabetização e o letramento no ensino fundamental e as novas concepções contemporâneas dos termos em discussão. Além disso, no 5.º capítulo é feito uma análise mais focalizada do letramento no estado do Maranhão, discorrendo sobre os desafios para a prática do letrar e traçando novos destinos para seu desenvolvimento pleno. Adiante, tem-se o 6.º capítulo, que é dedicado para a abordagem metodológica, descrevendo como se deu a coleta de dados e os sujeitos da pesquisa.

Os dois próximos capítulos, 7.º e 8.º, são outorgadas respectivamente para a apresentação, análise e discussão dos resultados, tecendo de forma clara e aprofundada uma nova perspectiva da ação de alfabetizar letramento e para as considerações finais, que sintetiza tudo que foi apresentado e discutido ao longo desta monografia.

Nesse sentido, esta pesquisa investiga as razões para que alunos do Ensino Fundamental ainda não serem letrados, e salientando as perspectivas e desafios dos professores e discentes, bem como os meios para o desenvolvimento da aprendizagem de forma íntegra.

2 ANÁLISE E COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO E DA EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

2.1 Referências históricas da alfabetização no Brasil

A educação independente do momento vivido constitui-se como primordial para o avanço das civilizações, sendo caminho, ponte e guia para emancipação do indivíduo, dito isto, não pode ser concedida sem que sua base seja alicerçada e ancorada em fundamentos firmes para que sua construção, seja eficaz e permanente. Esse processo que foi conceituado como alicerce dá-se o nome de alfabetização e deve ser alimentado e nutrido desde os anos iniciais, pois, se apresentar rachaduras no início de sua concepção, comprometerá todo o projeto da aprendizagem.

No entanto, dado a realidade da educação brasileira é de conhecimento que nem todos os sujeitos conseguem alicerçar bem a base para se construir a aprendizagem. Um fator que contribui para essa problemática é que o processo de instrução no Brasil foi e é focado em exclusão, sendo privilégio da nobreza, como retratado no período colonial (1500 – 1822).

Romanelli (2001, p. 33) retrata que era a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada à educação escolarizada.

A colocação expõe que a educação era concedida para aqueles que estavam em um nível mais elevado da sociedade e que consequentemente seriam os chefes da família e donos dos negócios, excluindo as camadas mais pobres de um direito que é primordial ao ser humano.

Apesar da exclusão no que se refere a educação, a partir dos estudos de Rufino (2011) relacionados ao contexto colonial, nota-se que a sociedade tendeu a se desenvolver e expandir de forma processual na área agrária, visto que era o meio de economia mais presente. O que causou uma reviravolta, dado que as preocupações humanas se voltaram para o sistema econômico e político, havendo assim a necessidade de rever e reformular o conceito de saber bem como o modelo de como o ensinar era concebido. Assim, tem-se um ensino mecânico que priorizava os interesses da sociedade burguesa, mas que facilitou o contato mais expressivo dos indivíduos com a educação.

Nesse sentido, Rufino (2011) acrescenta que a classe com maior poder aquisitivo disseminava ainda mais a desigualdade, uma vez que sua prioridade não era a educação e sim o capital, a expansão e crescimento para alimentar ainda mais suas riquezas. No entanto, não havia o conhecimento de que a principal arma para gerar e proporcionar todo um

desenvolvimento é a educação, pois, por meio dela é possível estabelecer uma relação de igualdade, justiça e evolução em todas as áreas da sociedade.

Nesse viés, Moll (2002, p.17), afirma que:

Uma estrutura social que não privilegia a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com um sistema esfalecido de aulas avulsas, fecundado pela ideologia da interdição do corpo, que exclui da escola o negro, o índio e quase a totalidade de mulheres (sociedade patriarcal), gera inevitavelmente um grande número de analfabetos.

O pensamento de Moll (2002), revela uma sociedade que não pensava e não pensa a educação como uma totalidade, mas a tentativa é formular e conceber um meio para satisfazer um interesse próprio, demonstrando o egoísmo e a exclusão. Para a nobreza os efeitos não eram prejudiciais, pois, satisfaziam seus desejos, porém, a população mais carente sofria ainda mais com o analfabetismo, a desigualdade e os mais variados problemas sociais que ainda são uma realidade na sociedade atual.

Apesar de haver avanços no sistema educacional, a educação atual reflete problemas deixados por um ensino mecânico, excludente e elitista, o que é um empecilho para que o estudo como um todo progrida de forma justa, igualitária e principalmente humana.

O material produzido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita — CEALE (2004, p. 15), discorre de forma muito acertada e objetiva essa demanda no caderno 1, pontuando:

Sabemos sobre que parcelas da população incidem o analfabetismo e o fracasso escolar. Sabemos quais grupos sociais não têm acesso à escolarização. Os dados do SAEB são exemplares: o fracasso na alfabetização é maior entre as crianças que vivem em regiões que possuem piores indicadores sociais e econômicos, entre as crianças que trabalham, entre as crianças negras. Quer dizer, o problema do analfabetismo, na escola, ou fora dela, é parte de um problema maior, de natureza política: o da desigualdade social, o da injustiça social, o da exclusão social.

Nessas circunstâncias, a sociedade necessitou avançar, principalmente após a revolução industrial, e esse avanço culminou na implantação da escola pública universal e gratuita, mas essa posição não se deu pelo reconhecimento da importância da educação. A atitude tomada partiu a partir do viés de que o país teria a obrigação de atuar como educador e assim promover o ensino, sendo o principal responsável pela educação do povo.

Por conseguinte, a revolução industrial demonstrou que a educação era necessária, pois, as indústrias necessitavam de mão de obra especializada. Foi nesse contexto que ocorreu o êxodo rural, onde centenas de pessoas se deslocaram do campo para as cidades com o objetivo de obterem uma vida melhor. A partir desse momento, notou-se a necessidade de romper com o analfabetismo e qualificar os empregados, mas não foi suficiente para disseminar com a desigualdade.

As empresas careciam ofertar para a sociedade, produtos de qualidade, e essa necessidade revelou a importância de qualificar ainda mais os trabalhadores, o que exigia que as pessoas fossem ainda mais ensinadas.

Para Romanelli (2001, p. 59), “onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho”.

Esse foi o marco para que a leitura e escrita começassem a ganhar garantia e um valor de benefício e utilidade à sociedade, ou seja, a educação começa a ter um porque, mas sua oferta não deixa de ser para atender os interesses da burguesia. O capitalismo não parava de se desenvolver bem como a procura pela escola, o que revelou a necessidade de reformas no sistema educacional.

Romanelli (2001, p.62), ainda afirma que:

Se, de um lado cresceram a procura pela escola e as oportunidades educacionais, de outro lado, a estrutura escolar não sofreu mudanças substanciais, a ponto de oferecer, quantitativa e qualitativamente falando, o ensino de que a sociedade carecia.

Reafirmando, as prioridades ainda eram o avanço da sociedade, a urbanização e principalmente o capitalismo, visto que era o principal a se beneficiar com toda a evolução desencadeada. Em contrapartida, os cidadãos alcançavam a emersão do desenvolvimento educacional e com uma nova proposta de vida, dado que o capitalismo com todas as controvérsias, proporcionava elevado número de empregos e a educação passa a ser acessível e real para as pessoas.

Nesse sentido, Barbosa (1998, p.19), permeia uma vertente mais ampla e enuncia que:

Paralelamente a educação passa a ser vista, pelos pais, como a esperança de ascensão social, poupando os filhos de um futuro de trabalhos considerados rudes e mal remunerados. Desse modo cresce a demanda pela educação, nasce assim o mito da alfabetização, e a promoção coletiva, visando à mudança social substituída pela escalada pessoal patrocinada pelo sucesso escolar.

A partir de uma análise mais profunda, é notado os progressos no sistema educacional, apesar de ainda necessitar de aprimoramentos e investimentos. Nesse sentido, para que haja uma alfabetização desenvolvida com êxito é preciso pensar na criança como centro do processo de aprendizagem, nos processos a serem percorridos, nos métodos para alfabetizar, que sejam acessíveis e com resultados expressivos, promovendo um ensino-aprendizado eficaz e com fundamento.

Os mapas a seguir demonstram que o Brasil ainda necessita de melhorias no que tange ao alfabetizar. De acordo com a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios)

realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mostrou em 2009 que o Brasil ainda possui 14,1 milhões de analfabetos, sendo estes maiores de 15 anos.

O primeiro mapa apresenta os índices de analfabetismo no ano de 2009, que está ao nível elevado e o segundo demonstra os dados atualizados no ano de 2018. É evidente que houveram mudanças nos números, no entanto, a problemática ainda se faz presente, considerando que a análise dos resultados revelou que os avanços não foram expressivos, possuindo ainda 11,3 milhões analfabetos maiores de 15 anos. Além disso, não atingiu a meta prevista no Plano Nacional de Educação para 2015, que era amenizar o índice para 6,5%, tendo como principal objetivo a erradicação do analfabetismo até 2024.

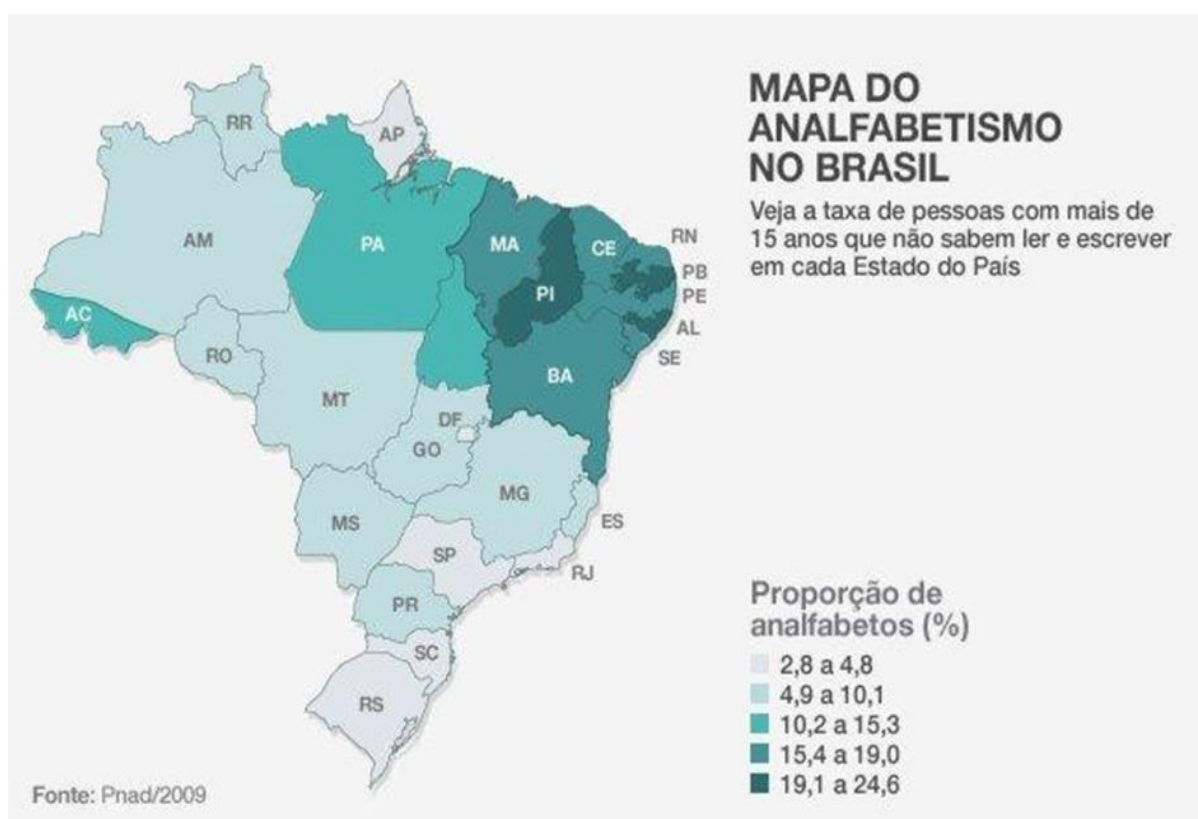


Figura 1 - Mapa do analfabetismo no Brasil

Fonte: PNAD, 2009.

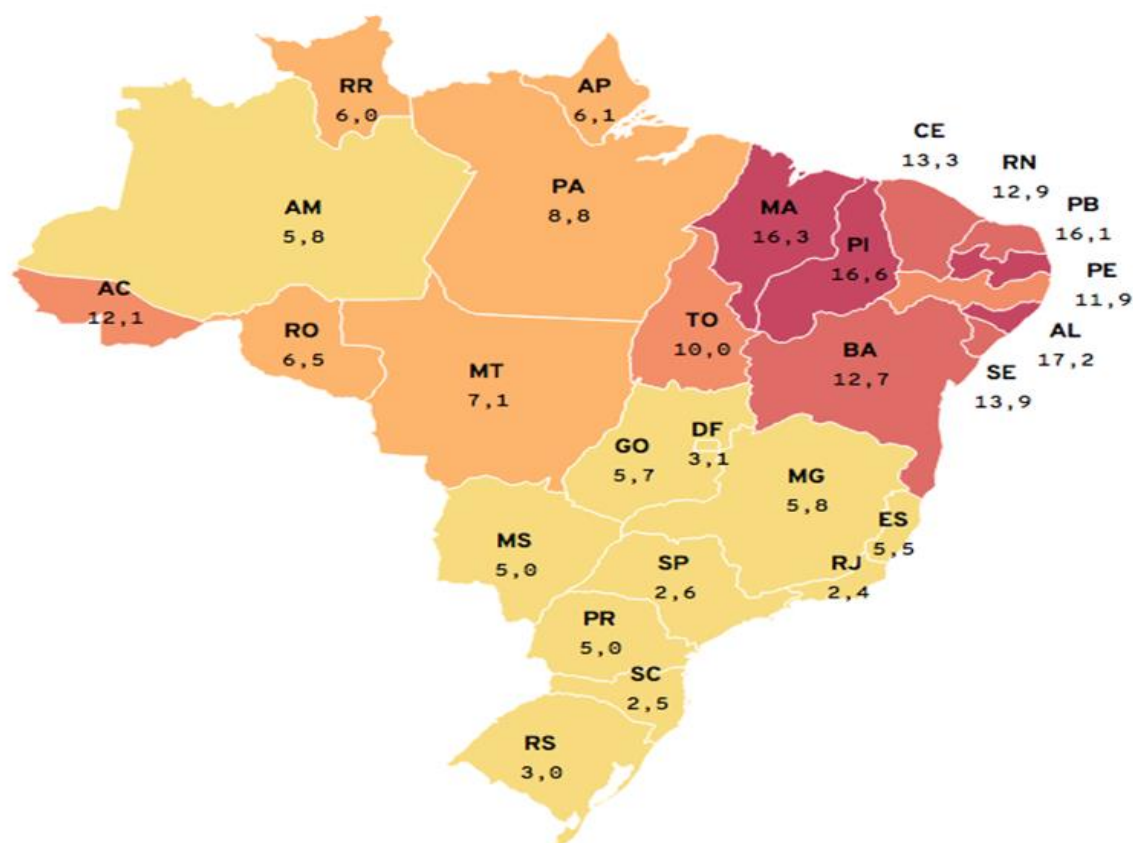


Figura 2 – Mapa do analfabetismo no Brasil

Fonte: Pnad Educação 2018.

Diante disso, o material produzido para educadores e especialistas na área de alfabetização pelo Ministério da Educação, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001) módulo 1, demonstra que o percurso evolutivo da alfabetização perpassou três períodos. O primeiro refere-se a busca do melhor método para ensinar as crianças a lerem, porém, a partir desse primeiro período começou a surgir hipóteses de que o desastre escolar ocorria devido à utilização de métodos inadequados.

Em continuidade, o segundo período foi permeado pelo debate sobre o conceito de alfabetização e a razão pela qual calha o déficit escolar, sendo mais amplo que o primeiro momento. Assim, o investimento em pesquisas para se chegar à raiz do porque as crianças não aprendiam e o que poderia haver de errado com elas foram maiores, no entanto, buscava-se no educando motivos do seu próprio insucesso na aprendizagem.

Desse ponto, ergueram-se teorias que concebiam que a criança necessitava de pré-requisitos (linguísticos, psicológicos, cognitivos, motores...) para que a alfabetização fosse adquirida e o fator principal para o não desempenho seria a deficiência dessas habilidades em algumas crianças. Daí emerge os testes de desenvoltura que ofertavam uma gama de atividades

para averiguar e principalmente aferir a capacidade do indivíduo, para assim serem alfabetizados, porém, não obteve sucesso. Logo, o terceiro momento se trata de uma reviravolta, onde o foco passa por uma reflexão objetivando assimilar como se dá a aprendizagem dos que já aprenderam e qual o pensar sobre a escrita daqueles que ainda não se alfabetizaram.

Posteriormente a esses três períodos, surge um marco divisor na alfabetização, que foram as pesquisas realizadas por Emília Ferreiro (1936) e Ana Teberoski (1944), alunas e seguidoras de Jean Piaget (1896 – 1980), as quais serão debatidas nos capítulos seguintes. Os estudos científicos retrataram no livro *Psicogênese da Língua Escrita* que era necessário haver uma mudança de concepção dos educadores sobre a língua escrita, e que não era mais possível alcançar o alfabetizar sem pensar em vários outros aspectos. Tais como, os saberes construídos pelas crianças antes de se alfabetizarem bem como a ação de tencionar nos diferentes sintomas provocados pela desigualdade social.

Diante disso, supõe-se que a desigualdade social pode afetar de maneira direta a aprendizagem das crianças por não disponibilizar um espaço alfabetizador com as necessidades básicas e oportunidades concretas de cultura escrita.

2.2 Esclarecendo conceitos: alfabetização

A escola é um espaço para debates, compreensão, trocas de conhecimento e proteção¹, já que é onde o indivíduo passa a maior parte do seu tempo e de sua vida, para aqueles que se dedicam em continuar aprendendo. No entanto, assim como as demais instituições apresenta falhas, pois, em algumas ocasiões não conseguem garantir a alfabetização para todos. É verdade que não se sabe a origem de toda essa problemática, o que se tem são suposições, primeiro de que o *problema* estava no aluno ou nos métodos utilizados, o que ainda continua sendo considerado como hipótese para o alto índice de analfabetismo no Brasil.

Ponderações mais profundas sobre o tema, trazem como causa da questão em estudo, o meio no qual o aluno está inserido, o que faz sentido, visto que quanto mais difícil a vida financeira, mas complexo fica o acesso à educação.

Em contribuição, PROFA (2001, P.10), afirma que:

Se é verdade que esses alunos chegam à escola sem muita intimidade com os usos sociais, também é verdade que eles trazem um repertório de saberes que as crianças e jovens da classe média e alta não possuem, saberes que não são valorizados e nem validados no ponto de vista pedagógico.

¹ O termo proteção é empregado nesse contexto para indicar que em casos de violência, abuso, problemas psicológicos e outras problemáticas, a escola atua como uma rede de proteção.

A afirmativa nos permite deduzir que o ambiente social em que a criança está inserida influencia diretamente em seu desempenho escolar e consequentemente em sua alfabetização, no entanto, apesar de o meio não ser favorável, não é válido considerar o indivíduo como alguém sem entendimento. É preciso validar e compreender os conhecimentos apresentados, usando-os a favor da aprendizagem, dado que nenhum saber é insignificante e cabe ao educador buscar os melhores caminhos para fazer uso da realidade do estudante e assim promover o alfabetizar.

Todo ser humano antes de adentrar o espaço escolar, já apresenta alguma compreensão sobre o mundo, uma vez que somos seres sociais e as relações estabelecidas proporcionam novas percepções que precisam ser consideradas no ato de ensinar. Isto posto, cabe o questionamento: o que é alfabetização?

O Dicionário Aurélio (1997), expõe a definição da palavra alfabetizar, sendo esta, o ato de ensinar a ler e a escrever.

Logo, alfabetização é proporcionar ao indivíduo, capacidade de ler e escrever, sendo a ação de alfabetizar, de tornar-se *alfabeto* (SOARES, 2001).

A definição do termo alfabetização *a priori* pode ser muito fácil, mas o modo como se alfabetiza é complexo e carece de análises profundas, pois, se sua oferta não for significativa, todo o desenvolvimento do educando ficará comprometido.

Para tanto, as ideias de Lima (2001, P. 63) reforçam:

Pode-se dizer que todas as atividades da criança são “leituras de experiência”, ou seja, quando ela conduz um objeto a boca, quando agarra, puxa e encaixa objetos, quando ouve e imita sons, está fazendo a leitura do mundo que a cerca. Assim, toda criança possui um esquema de assimilação. Portanto, a alfabetização deve ser entendida como um processo que se inicia com a criança pegando, ouvindo, combinando e experimentando objetos, é uma combinação de fatores que deve ser analisada e compreendida.

Diante disso, fica esclarecido que cada criança tem sua maneira de aprender, cabendo ao educador trabalhar com métodos voltados para a aprendizagem coletiva, mas também individual e sabendo respeitar o tempo de assimilação do conhecimento, priorizando sempre a qualidade da compreensão e não apenas as regras do sistema.

Nesse contexto, o ato de ser alfabetizado se dá a partir do crescimento da criança, considerando que cada acontecimento em sua vida desencadeará a alfabetização plena. Nesse percurso, o professor tem como missão oportunizar, instruir, instigar e inserir a criança no universo da leitura, desde os acontecimentos mais simples aos mais complexos, sendo importante que essas ações sejam despertadas nos anos iniciais tornando a interpretação e a escrita parte de sua realidade.

As abstrações de Ferreiro e Teberosky, *apud* Russo e Vian (1999), demonstram que a criança se torna alfabetizada quando domina a base alfabética do sistema de escrita, sendo capaz de ler com compreensão e escrever textos com sentido, possíveis de serem lidos, ainda que apresentem erros de ortografia.

À vista disso, a alfabetização precisa fazer sentido para a criança. Não deve ser apenas para cumprir a sequência didática, é conhecer as letras e entender o porquê aprender e saber, é ler buscando compreender a ideia central do texto e conseguindo fazer uma relação com seu contexto. Quando ler e escrever tem significado para o estudante, o progresso ganha valor e se torna mais fácil.

2.3 Esclarecendo conceitos: letramento

Os resultados do índice de analfabetismo não são satisfatórios, daí a preocupação constante em mudar os dados e criar métodos para que a erradicação do analfabetismo seja alcançada. Com tanta ênfase no alfabetizar, o letramento fica para segundo plano, talvez porque o termo não seja tão conhecido e devido seu surgimento ser após a expansão do conceito de alfabetização, o que faz parecer que os termos devam ser ofertados separadamente.

O fato é que alfabetizar e letrar são indissociáveis, ambos devem ser promovidos simultaneamente, pois, um interfere no desenvolvimento do outro.

No que tange ao seu surgimento, se deu a partir da exposição de novas percepções principalmente a expansão do conceito de *alfabeto* que se referia aquele que sabia ler e escrever, no entanto, devido a uma grande transformação a conceituação do termo mudou completamente. Em decorrência dessa modificação, a sua concepção assumiu um sentido mais amplo, onde não bastava somente saber ler e escrever, era necessário além de construir estes saberes, ter convenções hábeis com a leitura e a escrita, tendo como principal propósito transmitir esses conhecimentos para o desenvolvimento pleno da criança.

Cabe salientar, que antes da expressão letramento surgiu o termo alfabetismo, sendo este o oposto de analfabetismo. Contudo, seu uso não obteve sucesso devido à grande expansão do contexto, era necessário um conceito mais amplo, pois, o alfabeto não desenvolve práticas sociais com a leitura e a escrita. Apenas aprendeu a ler e escrever, ou seja, decodificar caracteres, não conseguindo estabelecer uma relação com sua vivência (SOARES, 2001).

Nesse contexto, é posto em foco a diferença entre alfabetização e letramento.

Soares (2001, p.47), distingue estes dois termos evidenciando que a “alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever e o letramento o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Em evidência, os termos apresentam conceituação divergentes, no entanto, devem caminhar em sintonia, pois, um complementa o outro e são indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem da criança.

O contato direto com o espaço escolar, deixa claro que não é cabível alfabetizar sem letrar, é fundamental estabelecer uma associação entre o educando e as práticas sociais de leitura, considerando o contexto em que está inserido. A consequência de contemplar o feito de alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, são estudantes com apreço pela leitura e escrita, apresentando assim um desenvolvimento pleno. Em contrapartida, quando uma pessoa sabe ler e escrever, mas não consegue ser ativo no mundo que o cerca, não sendo capaz de tecer críticas, é preciso analisar e rever de forma concreta os conceitos analisados (SOARES, 2001).

As análises expostas, demonstram a importância do alfabetizar letramento e o mestre é o principal vetor para promover essa conexão, tecendo métodos eficazes, avaliando sua prática docente constantemente e oportunizando as crianças de viverem os dois processos de forma conjunta.

2.4 Construindo condições viáveis para o letramento

O cenário educacional e as condições em que a educação é ofertada não são os melhores, diversos são os empecilhos para a obtenção de crescimentos favoráveis, e muitas vezes os caminhos para as possíveis soluções ainda se encontram escuros e impenetráveis.

É notado a urgência em criar condições para o acontecimento efetivo do letramento, devido a se acreditar que o grau de letramento que cada indivíduo passa tem forte ligação com o nível e o meio social em que está inserido. É considerável frisar que desde o momento que o letramento é inserido na vida desse indivíduo este vai passar a agir de forma diferente, de forma crítica diante da sociedade que faz parte, sendo um sujeito ativo e não mais um ser manipulável do corpo social. Logo, o letramento condiciona o ser humano a viver de forma diferente (SOARES, 2001).

Soares (2001, p.37-38), é muito claro ao retratar esse aspecto quando cita que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma condição social e cultural — não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura — sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. Aprender a ler e a

escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transforma o indivíduo, o leva a outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguísticos, entre outros.

A colocação de Soares (2001), nos direciona a pensar e a refletir sobre as condições apresentadas, considerando que no cenário da sala de aula é exigido que os alunos já saibam ler e escrever perfeitamente. Todavia, o que falta muitas vezes para que o estudante se desenvolva bem, é um olhar mais humano, e o exercício de práticas e habilidades com os saberes na vida cotidiana perante a sociedade. Não basta só exigir o desempenho perfeito, é crucial ofertar as necessidades fundamentais para que se alcance ao resultado esperado.

Dessarte, não é cabível tomar uma posição de apático com o meio em que o aluno está inserido, pois, o mesmo diz muito sobre seu desenvolvimento em sala de aula, devido a sua realidade em determinados contextos não colaborar, nem estimular e, nem ajudar no seguimento do ensino-aprendizagem. Como consequência, há o prejuízo da maturidade do aprendiz em seu processo de letramento.

Soares (2001, p.58), alude que “o nível de letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas”.

Os apontamentos indicados, denotam que a escola não apenas como instituição, mas como meio de aprendizagem, necessita oferecer uma maneira real do ato de aprender para seu público, não deve ser um faz de conta. A educação é importante, e realidades só poderão ser mudadas se de fato houver comprometimento de todos os segmentos da corporação escolar, sendo um ambiente favorável à alfabetização e ao letramento, não ficando apenas na teoria, mas, sendo praticado no dia a dia.

Nessa ocasião, é vital enriquecer a escola com livros que despertem a curiosidade dos alunos, que contemplem o contexto em que vivem, textos de diferentes gêneros, que sejam trabalhados com metodologias distintas, que prenda o aluno e que desperte nele o desejo de conhecer mais. Além disso, com o desenvolvimento de trabalho com projetos pedagógicos, proporcionando uma diversidade de material que impulse o aluno a criar um gosto pela leitura e a oferta de reforço escolar. Sabido que a condição social em que se encontram a maioria dos discentes não é favorável para o desfrutar desse meio que ajuda em muito a aprendizagem.

3 APROFUNDANDO OS ESTUDOS

“O letramento não está apenas vinculado a formas de pensar, mas também a formas de sentir e valorizar em relação a si mesmo”.

Virginia Zavala², 2010, p. 81

O presente capítulo busca aprofundar o conceito de letramento bem como refletir acerca das teorias em volta do tema. Diante disso, no seu desenvolvimento será apresentado as perspectivas teóricas desenvolvidas no Brasil, a partir das considerações de Magda Soares (2000, 2004, 2010); Ângela Kleiman (1995) e Roxane Rojo (2009). Posteriormente, será abordado e discutido o aporte teórico dos Novos Estudos de Letramento tendo como base nos escritos de Street (1984, 2003) e seu grupo de pesquisadores. Assim, serão explorados os conceitos de letramentos múltiplos, letramento autônomo, letramento ideológico, além de tratar sobre os eventos e as práticas do ato de letrar.

Cabe ressaltar que não será feita uma abordagem cronológica dessas teorias: parte-se *a priori* dos estudos brasileiros acerca dos letramentos para, em seguida, discorrer sobre vertentes mundiais.

3.1 Letramento: um olhar sobre o Brasil

É indiscutível a importância dos estudos acerca do letramento, tendo como propósito aprofundar os conhecimentos e construir uma sociedade que não seja apenas alfabetizada, mas letrada também.

A evolução da tecnologia nas diversas camadas da sociedade também sofre alterações, sendo assim, com todas as transformações tecnológicas os procedimentos de leitura e escrita sofreram modificações. É possível notar essa mudança no vocábulo que ambos os termos apresentavam, sendo refletido, por exemplo, em ações governamentais como o Pró-letramento (Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem) de 2007. Além do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, de 2012, que têm no cerne de sua concepção a perspectiva de alfabetizar letrando.

O termo letramento, de acordo com Magda Soares (2000), surgiu, no Brasil, na década de 80 em razão de uma nova demanda social: já não era suficiente o cidadão saber codificar e decodificar, era necessário fazer a aplicação desses saberes. Segundo a autora, foi no livro *No*

² ZAVALA, Virgínia, 2010, p. 81.

mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, de Mary Kato, publicado em 1986, a primeira ocorrência da palavra *letramento*. Verdadeiramente, pode-se observar, na página 7 de seu livro, a definição de *letramento*:

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para a sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1990, p. 7)

Contempla-se assim, um novo olhar sobre o *letramento*, que vai além de fazer uma mera leitura, seu objetivo é instigar a investigação e reflexão sobre a realidade vivida, sendo sujeito ativo. Apesar dos novos conceitos do termo, para a época em estudo, o conceito abordado anteriormente, foi a primeira contribuição para as pesquisas sobre a temática.

Nesse viés, Soares (2000) completa seus estudos esclarecendo que o vocábulo *letramento* começa a ganhar um estatuto de termo técnico com as publicações de Leda Verdiani Tfouni (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de 1988) e do livro *Os significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado por Ângela Kleiman, em 1995, que se configuram como ricas contribuições para análises mais acertadas e acentuados do ato de *letrar*.

As diversas transformações ocorridas interferem nas definições do *letramento*, visto que determinados acontecimentos configuram todo o funcionamento da sociedade. A ideia é reforçada por Hasan; Willians (1996), que indicam que o vocábulo *letramento* está semanticamente saturado, visto que seu conceito varia de acordo com o tempo, os contextos em que aparece e as diferentes expectativas das pessoas. No entanto, apesar de toda essa transfiguração, ainda é relevante e necessário discutir sua definição, os motivos para tal são diversos, mas o que se destaca é a presença atualmente de mitos que estão fortemente fincados nas práticas pedagógicas, nos discursos oficiais e midiáticos sobre sua conceituação. É importante, portanto, conhecer de que viés se compreende o que é *letramento*.

Retoma-se Soares (2000), definindo a “alfabetização como ação de ensinar/aprender a ler e a escrever e *letramento* como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2000, p. 47). Dessa forma, são processos distintos, porém, indivisíveis, pois, cada um tem suas especificidades que devem ser entendidas de maneiras diferenciadas.

Os aspectos que caracterizam a alfabetização como processo específico e diferenciado são variados e requer conhecimentos sólidos. A apropriação do redigir, segundo Frade (2005), abarca várias capacidades, como compreensão das diferenças entre escrita alfabética e outras

formas gráficas, o domínio das convenções gráficas (processo onde o ato de escrever é feito de cima para baixo, da esquerda para a direita). Bem como, o reconhecimento de unidades fonológicas do alfabeto e da correspondência entre som e letra, entre outros. Traduzindo o enunciado, a alfabetização é a ação que deve ser ensinada, de maneira disposta no âmbito escolar.

Os estudos, envolta do conteúdo, permitiram verificar que conforme explica Soares (2010), na mesma época em que surgiu o termo letramento no Brasil, houve a tradução em outros países, como em Portugal (*literacia*), França (*illettrisme*) e Canadá (*littératie*). Registra ainda que, nos países de língua inglesa, o vocábulo *reading* é usado para se referir à aprendizagem inicial formal da tecnologia da escrita. Já o termo *literacy* representa “a inserção inicial da criança no mundo da escrita, nas etapas que antecedem a aprendizagem formal do sistema de escrita” (SOARES, 2010, p. 58). Ou seja, em países como os Estados Unidos e França os pesquisadores *desassocia*m as discussões do processo de aprendizagem da escrita e da leitura (alfabetização) das habilidades necessárias para os seus usos sociais (letramento). Indo de encontro com as teorias apresentadas no decorrer das conversas feitas, que tratam o letrar e o alfabetizar como caminhos indivisíveis.

Nessa perspectiva, é possível analisar que nos países aludidos, as argumentações recaíam mais sobre as questões de letramento do que de alfabetização. Já no Brasil, esse movimento se deu de forma diferente: “o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização” (SOARES, 2004, p.7).

Como apontado, os conceitos de letramento ganham significados diversos. Assim, Soares (2010) ainda explica que o viés educacional de *literacy* também é adotado por países de língua inglesa e quase sempre o conceito de letramento é diferente da definição da aprendizagem da assimilação da escrita. Tomemos como exemplo, o vocábulo *reading* que significa aprendizagem formal, escolarizada do sistema alfabético como representação e *literacy* designa algo além, ou seja, é o contato que a criança tem com o mundo da escrita, independente do aprendizado padrão.

A autora não limita seus estudos apenas aos termos citados anteriormente, há outra concepção de letramento que é o *emergent literacy* (letramento emergente) para denominar a fase anterior ao *reading* (alfabetização). Nesse caminho, *emergent literacy*, diferentemente de *reading* que está vinculado ao processo de escolarização formal, enfoca os diferentes eventos de letramento envolvendo o mundo da escrita.

Nessa perspectiva, Soares (2010) nos permite identificar que esses conceitos acabam se mesclando no Brasil, considerando que os debates envolvidos do tema estão sempre relacionados ao conceito de alfabetização. As colocações da escritora, nos direciona a refletir que embora esses dois processos sejam relacionados, não se pode deixar de evidenciar as diferenças entre eles. A junção das expressões desencadeou uma problemática: a perda da especificidade da alfabetização, o que coopera, em certo sentido, para que o avanço escolar não seja satisfatório.

Partindo desse ponto, tem-se a vertente de que apenas o intenso contato com materiais escritos usados nas práticas sociais seria o suficiente para a criança se alfabetizar. Portanto, é necessário re(visitar) a pesquisadora Emília Ferreiro (2003) que defende o uso de apenas um dos termos — letramento ou alfabetização — pois, segundo ela, um está compreendido no outro. Em contrapartida, reduzir a alfabetização, apenas ao processo de decodificação vai de encontro às concepções psicogenéticas que postulam a leitura como construção de significados. Completa-se com as ideologias de Paulo Freire, para quem a leitura do mundo e o ler da palavra se retroalimentam, e caracteriza alfabetização como um ato político, sendo este conceito ampliado e não limitado à decodificação.

Dito isto, tem-se novamente um choque de ideias, tendo em conta que esse fato privilegiou as práticas de letramento em detrimento do processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica. Nesse contexto, Soares (2004) reafirma a importância de se considerarem as especificidades e a indissociabilidade desses dois processos, pois, em sua concepção um não está compreendido com o outro.

Nessa vertente, almeja-se que:

a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

As teses apresentadas, nos permite concluir que a alfabetização é mais uma das possíveis práticas de letramento. Kleiman (1995, p. 18–19), compatibilizando com as ideias de Soares, também diferencia os dois vocábulos e define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos particulares, para objetivos específicos. Portanto, cabe salientar que uma pessoa pode não ser alfabetizada (ou seja, dominar o código da leitura e da escrita), mas ser letrada em alguma medida (ou seja, fazer os usos sociais de ler e escrever). Verbi gratia, ainda que não saiba escrever, uma pessoa pode ditar uma carta, pegar um ônibus, pagar uma conta, escutar ou contar um conto de fadas. Todas essas são práticas letradas que podem ser (e são) exercidas por pessoas alfabetizadas ou não e devem ser considerados no contexto educacional.

Não é objeto de estudo debater a respeito das convergências e divergências em torno dos conceitos de alfabetização, alfabetismo e letramento, no entanto, convém lembrar que alguns estudiosos adotam o termo alfabetismo como sinônimo de letramento, outros os diferenciam, como Rojo (2009), que define o vocábulo como conjunto de:

competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura e escrita dos indivíduos conjunto esse que se diferencia e particulariza de um para outro indivíduo, de acordo com sua história de práticas sociais e que pode ser medido e definido por níveis de desenvolvimento de leitura e escrita (ROJO, 2009, p. 97).

Para essa autora, alfabetismo está próximo do conceito que Soares (2010) apresenta, letramento como perspectiva pedagógica. Assim, o alfabetismo, na concepção de Rojo (2009), tem um foco individual, num viés psicológico em que se aferem habilidades e competências cognitivas e linguísticas de leitura e escrita. Já o termo letramento é definido a partir de um ponto de vista sociológico e antropológico e refere-se aos usos e práticas sociais da linguagem.

Assim, é relevante reporta-se a Ribeiro (2003, p. 12), que apoia as discussões de Rojo (2009), denomina alfabetismo para “designar níveis de habilidades da população”, ou seja, o vocábulo é usado para aquilo que é mensurável a leitura e escrita em seus usos sociais. Como exemplo dessa concepção de alfabetismo para aferição do letramento, podemos mencionar as pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Paulo Montenegro para avaliação do INAF — Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. O objetivo precípua é “fazer um levantamento nacional do alfabetismo funcional de jovens e adultos no Brasil”, pesquisa inédita no Brasil até o ano de 2001 (RIBEIRO, 2003, p. 7). Os resultados comentados e analisados de uma dessas pesquisas estão no livro *Letramento no Brasil*, organizado por Ribeiro (2003).

As concepções e reflexões percorridas, nos outorga um conhecimento mais amplo e aprofundado sobre o tema, permitindo a análise e compreensão da alfabetização e do letramento em diferentes contextos e países bem como as teorias de diversos autores, que embora divergentes em determinados aspectos, possibilita uma abordagem vasta. Distanciando-se das informações coloquiais sobre os tópicos e trilhando um meio científico mais crítico e complexo.

3.2 Uma abordagem mais intensa nas perspectivas sociais do letramento: ideologia e poder

Razoar sobre letramento em uma abordagem mais profunda, requer o estudo das dimensões sociais, culturais, históricos e políticos que abarca o tema.

Devido a isso, é de conhecimento que há diferentes ideologias vinculadas a divergentes perspectivas teóricas do termo. Soares (2000) explica que existem duas dimensões do

letramento: uma individual e outra social. Essa dicotomia, entretanto, não é nada simples de ser deslindado.

Tomemos como foco de discussão a dimensão individual do letramento. A convivência no contexto escolar e o contato com pesquisas sobre o tópico, fornece o diálogo com a existência de muitas dificuldades no que se refere à delimitação de quais habilidades individuais devem ser consideradas como atributos do letramento e realizar essa atividade não é uma tarefa simples. Novamente cita-se Soares (2000), pois, lança duas questões importantes ao considerar, de acordo com a dimensão individual, o processo de leitura e escrita como absolutamente distintos, embora complementares: “quais habilidades e aptidões de leitura e escrita qualificariam um indivíduo letrado? Que tipos de material escrito um indivíduo deve ser capaz de ler e escrever para ser considerado letrado? (SOARES, 2000, p. 70)”.

Os levantamentos de Soares (2000), se revelam como estimulantes, haja vista que de fato, o letramento é uma variável contínua e não discreta e dicotômica; por essa razão é muito difícil determinar o que seria um indivíduo letrado e um iletrado.

Alicerçando os apontamentos, a UNESCO, na década de 50, conforme esclarece Soares (2000), partia da dimensão individual para categorizar o que seria letrado e iletrado. A Organização, em seu documento de 1958, proclama que uma pessoa que consegue ler e escrever uma frase simples de seu cotidiano é considerada letrada, já o cidadão que não alcança fazer isso é iletrado, no entanto, a afirmativa não é suficiente para definir o que é iletrado.

Os parâmetros para definir o grau de letramento de uma pessoa, não são sólidos, se apresentando muitas vezes de forma vaga e culmina em criar facetas errôneas. A partir dessa orientação, os estudiosos que enfatizam a dimensão social do letramento discordam que haja propriedades essencialmente individuais desse fenômeno. Portanto, Soares (2000, p. 72), letramento “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.”

Não é apenas o ato de ler para cumprir as exigências do sistema, a leitura carece de um significado e não é restrita aos livros didáticos ou de literatura, é mais abrangente. É saber ler o mundo no qual está inserido, sendo capaz de refletir e apontar soluções. Quando a prática da leitura tem direcionamento e sentido, as possibilidades de avançar não apenas no contexto educacional, mas também como ser humano ativo, são maiores.

As considerações, nos leva a perceber que uma perspectiva individual de letramento não abarca toda a complexidade desse fenômeno, é preciso colocar em evidência o todo. Afirmar Soares (2000) que a dimensão social do letramento tem duas versões: uma *fraca*, mais

progressista e neoliberal, e outra *forte*, mais radical e revolucionária. Baseado nessas versões, é possível indigitar as concepções distintas do que vem a ser o letramento no seu espectro social.

No que tange a narração *fraca*, o letramento tem uma função utilitarista, funcional (por isso, o termo analfabeto funcional), ou seja, as práticas de leitura e de escrita devem estar relacionadas ao uso, para que assim o cidadão *funcione* em um dado contexto social (SOARES, 2000).

Em um cenário mais aprofundado, pode-se contempla essa concepção na definição que Kato desenvolveu, em 1984, ao proclamar que a função da escola é transformar o aluno em um cidadão funcionalmente letrado e fazer uso da linguagem para evoluir cognitivamente com o intuito de atender às demandas sociais. A alegação, possibilita o contato com uma visão do caráter utilitarista do letramento.

Para Soares (2000), as perspectivas vinculadas ao conceito funcional do letramento são muitas: fazendo usos adequados da leitura e da escrita, o cidadão terá sucesso pessoal e profissional, desenvolvimento cognitivo e econômico, além de mudar sua condição social, visto que por meio da educação é possível transformar realidades caóticas.

A compreensão da concepção *fraca* do letramento tem implicações nas relações de poder exercidas no meio social, tendo que se tem a visão de que o letramento é um fenômeno neutro em que bastaria haver uma lista de habilidades a serem adquiridas para que o indivíduo se tornasse letrado. No entanto, a engrenagem não funciona assim, não há uma fórmula mágica para se atingir o letramento pleno de todos os educandos, pois, existem fatores reais que vão de encontro com as teorias.

De outro viés, na sua versão *forte*, conforme explica Soares,

o letramento não pode ser visto como instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder, presentes nos contextos sociais (SOARES, 2000, p. 74–75).

A defesa da autora de que o letramento é um conjunto de práticas socialmente construídas, nos consente irmos além das quatro paredes, fundamentando que defende a centralidade dos aspectos sociais, culturais e políticos envolvidos nesse fenômeno. Sendo assim, não há como negar a importância do letramento cultural, por exemplo, que pode ou não estar atrelado à escrita e à leitura, assim como outras formas de letramento não institucionalizadas. Pensar dessa maneira promove a inclusão de todos no processo educacional e não apenas aqueles que formalmente se dirigem todos os dias até a escola.

Colocando em foco, a instituição que tem como propósito disponibilizar a educação, Kleiman (1995) mostra, no entanto, que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, desconsiderando assim os conhecimentos que foram assinalados em outros ambientes. Em contrapartida, notamos que outras instituições como igreja, família, trabalho, clubes apontam para orientações diferentes. As instituições de ensino, portanto, não podem ficar distantes dessas discussões, somos seres sociais inseridos em diferentes ambientes, não é cabível não neutralizar esses aparatos em sala de aula, pois, isso afeta diretamente as relações de ensino-aprendizagem.

Os debates em torno do tema, desencadeiam análises concretas e desdobradas, cabendo dentro da perspectiva social e política de letramento. Assim, busca refletir etnograficamente sobre as práticas de leitura e escrita, a definição de letramento autônomo e letramento ideológico como salienta Street (1984), que serão explicitados na seção seguinte.

3.3 Tecendo associações: letramento autônomo e letramento ideológico

A realidade do letramento no espaço escolar vai de encontro com as teorias estabelecidas pelos estudiosos, tendo que a maneira como se configura no contato direto com o aluno em sala de aula, demonstra que o processo é mais complexo.

Nesse caminho, Street (1984) propõe que o termo seja usado no plural (letramentos) e não no singular (letramento), argumentando que a condição de letrar pode se dar por meios variegados. Assim, a partir das pesquisas etnográficas do autor, desenvolvidas nas áreas rurais do Irã, na década de 70, alegando o reconhecimento dos letramentos múltiplos como convenções sociais que variam no tempo e espaço e culminam no estabelecimento das relações de poder e ideologia.

Outrossim, ao adentrar em vilas nas quais, boa parte dos moradores era analfabeta — pois, o processo de instalação de escolas nesses lugares estava se iniciando —. Street (1984) constatou que havia muitas práticas de letramento nas atividades religiosas, comerciais e escolares entre as pessoas daquela região, não ficando estrito ao à sala de aula. Assim, foi por meio dessas observações etnográficas que o autor desenvolveu dois conceitos cruciais para os estudos de letramento: o modelo de letramento autônomo e o modelo de letramento ideológico.

Nesse contexto, refecia-se o clássico livro *Literacy in theory and practice*, de 1984, de Street que contempla o letramento como um termo síntese para resumir concepções de leitura e escrita e afirma que essas perspectivas têm caráter situado em uma ideologia e não podem ser tratados como neutros ou técnicos apenas. Pelo contrário, o autor procura demonstrar que as

escolhas das práticas que são ensinadas e o modo de transmiti-las dependem da natureza da formação social.

Diante do enunciado, para o autor:

as habilidades e os conceitos que acompanham a aquisição do letramento, em qualquer que seja a forma, não se originam de forma automática das qualidades inerentes do letramento, como alguns autores querem nos fazer acreditar, mas são aspectos de uma ideologia específica. A fé no poder e nas qualidades do letramento é ela própria socialmente aprendida e não é uma ferramenta adequada para compreender uma descrição de sua prática (STREET, 1984, p. 111).

Corroborando com as ideias, Botelho (2016) expõe que essas considerações demonstram a importância de um olhar etnográfico para os estudos de letramento, em razão de que a prática social não pode ser estudada isoladamente. Portanto, é preciso montar nessas circunstâncias um cenário propício para o desenvolvimento de um letramento que abranja todos os meios de aprendizagem.

Complementa-se que, é relevante não tomarmos o letramento como um agente que por si só será transformador da sociedade, concepção essa que, muitas vezes, é vista na mídia e até mesmo nas instituições educacionais, fatores para gerar uma transformação são diversos e precisam estar alinhados (Botelho, 2016).

As teses publicadas por Botelho (2016) concordam com as concepções de Street (1984), que concede a preposição de que a leitura e escrita para uma dada sociedade dependem do contexto. Por isso, tais conceitos são situados em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como imparciais, ou exclusivamente técnicos. Por essa razão, acredita que as escolhas das práticas a serem ensinadas e o modo de transmiti-las origina-se da natureza da formação social.

Adiante, o modelo autônomo apresentado por Street (2003), forja o letramento como patrimônio neutro e universal; as práticas de leitura e escrita são individuais (autônomas), e nessa idealização intui-se proporcionar a ascensão econômica da população, ou seja, a promoção de uma sociedade com qualidade de vida.

Mediante ao exposto, Botelho (2016) nos apresenta a ideia de que saber ler e escrever, nessa perspectiva, é dominar uma técnica, uma competência que necessita ser usada em toda e qualquer situação, pois, é um conhecimento autônomo, que se dá independente do contexto. Entretanto, aqueles que não dominam essas habilidades são vistos como incapazes, analfabetos e até mesmo com problemas cognitivos.

Ratificando o mencionado por Botelho (2016), Street (2003) crítica tal modelo ao ponderar que, nesse ponto de vista, uma classe social e cultural impõe suas concepções de letramento sobre as outras.

Como possibilidade a esse modelo autônomo de letramento, Street (1984 e 2003) apresenta o projeto ideológico, que é culturalmente sensível. De acordo com o autor, “o letramento é visto como uma prática social e não uma técnica ou habilidade neutra que depende exclusivamente do indivíduo”, (Botelho, 2016, p. 37). Nesse prisma, é inviável desagregar a praxe do letramento das estruturas culturais e de poder da sociedade. Nesse sentido, letramento não é neutro e está repleto de filosofias e política.

À vista disso, Street (2003) aponta para a importância de se reconhecer os letramentos múltiplos que variam no tempo, no espaço, de acordo com as relações de poder exercidas socialmente. Isso nos leva a crer que sempre haverá letramentos dominantes, marginalizados e de resistência.

Portanto, fica claro a assertiva de que:

Embora essas reflexões datem da década de 80, portanto, há mais de trinta anos, elas ainda estão longe de serem consensuais e até mesmo disseminadas tanto em intuições de ensino, como em outras agências de letramento. O que vemos em alguns veículos midiáticos, por exemplo, é um retorno a um pensamento conservador, num viés do letramento autônomo (Botelho, 2016, p. 37).

As tramas expostas, nos favorecem um entendimento mais significativo e vasto sobre letramento autônomo. Não se limita a concepções rasas e sem fundamentos, e reafirma que a assimilação do letramento não se dá em um espaço exclusivo, assim, é necessário ampliar os horizontes e desmitificar as opiniões fincadas na ideia de que o letrar só pode ocorrer em sala de aula.

Nessas circunstâncias, Street (2003) funde seis características do modelo ideológico de letramento. A primeira é referente ao fato de que o letramento depende das instituições sociais nas quais está inserido. A segunda característica indica que o letramento está envolto de significados políticos e ideológicos, por isso não é autônomo. Já a terceira corrobora a pressuposição do caráter situado do letramento, pois “as particularidades das práticas de leitura e escrita, que são ensinadas em qualquer contexto, dependem dos aspectos da estrutura social e do papel das instituições de ensino” (STREET, 1984, p. 8 12).

Os pensamentos do autor vão além, desacatando uma quarta proposição, onde profere que os processos pelos quais se dá o aprendizado da leitura e da escrita norteiam o significado do letramento para os profissionais da educação. Ademais, “o quinto apontamento de Street (1984) sobre o modelo ideológico refere-se à necessidade do reconhecimento dos letramentos múltiplos e não apenas do letramento escolar, aquele que ainda é legitimado socialmente” (BOTELHO, 2016, p. 38).

Em vista disso, Street (1984) aborda no sexto aspecto, que “os teóricos que tendem para o modelo ideológico e, afastam-se da forma autônoma, pautam suas análises pela natureza política e ideológica das práticas e letramento” (STREET, 1984, p.813). Ou seja, o autor reforça a ideia de que as pesquisas sobre letramento devem ter um caráter eminentemente sociocultural, histórico, político e ideológico.

A ideia de letramento autônomo não é defendida apenas por Street (1984, 2003) e Botelho (2016), mas também pela Base Comum Curricular (BNCC).

No que concerne ao referido documento, Hissa, Costa (2021), abordam que Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se qualifica por ser um registro normativo. Cujo, objetivo é garantir, ao longo das etapas da Educação Básica, (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), um conjunto de aprendizagens ditas essenciais para os estudantes do Brasil.

Os apontamentos nos levam a deduzir que:

Trata-se de um documento que se propõe a funcionar como base para elaboração de currículos escolares em diferentes modalidades de ensino, como Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Especial e Educação Escolar Quilombola (HISSA, COSTA, 2021, p. 437).

Assim, as autoras trazem ao longo das discussões os Novos Estudos de Letramento propostos por Street (2013, 2014) para discutir os dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico na BNCC e, a partir dele, levantar premissas e ponderações.

Nesse caminho, as literatas reforçam a vertente de que o modelo autônomo de letramento estabelecido por Street que é compreendido como ato de ler e escrever dissociado do âmbito sociocultural. Ele foi assim descrito para fazer um contraponto ao modelo social, cunhado como ideológico por Street, dada a implícita relação de poder que tal molde visa iluminar.

Portanto, a formulação ideológica, representa uma concepção de letramento que visualiza as práticas de leitura e escrita dentro de um contexto sociocultural. Este contexto, como já sabemos, é múltiplo, heterogêneo e muito desigual em se tratando de educação em um país como o Brasil, (HISSA, COSTA, 2021).

De modo mais amplificado, nas formulações de Street (2013, 2014) não se consideraram os letramentos como uma habilidade técnica e neutra a ser desenvolvida, mas sim como uma perspectiva ampla sobre as práticas de letramento que envolvem o indivíduo enquanto ser social. Por meio do letramento ideológico, vemos que muitas práticas concebidas como naturais foram apenas forjadas pela ideologia dominante para manter o status quo de desigualdade e solidificar as relações de poder.

Assim, tem-se o pressuposto de que:

Essas relações de poder são reverberadas em práticas de escolarização, como a publicação e distribuição de livros didáticos, como a homologação de diretrizes nacionais ou como o desenvolvimento de currículos e avaliações de larga escala como o famoso PISA. Ainda a respeito da identificação tanto do modelo autônomo quanto do modelo ideológico, termos como práticas de letramento e de eventos de letramento são relevantes, sobretudo se quisermos imprimir à discussão a ideia de inclusão social e de alteridade, em franca oposição às ideias de exclusão social e meritocracia (HISSA, COSTA, 2021, p. 440).

Pela citação de Hissa, Costa (2021), fica claro que diversas são as formas para manifestar as relações de poder, demonstrando que assim como o processo de letramento não se restringe apenas ao espaço escolar, a ideologia dominante similarmente ocorre em variados ambientes. Desse modo, é necessário tecer caminhos para quebrar com esses paradigmas e ofertar aos educandos a essência do letramento voltado para interpretação e transformação do mundo, sendo um ato de inclusão e não de exclusão.

Validando as idealizações defendidas, Terra (2013), apoiando-se em Soares (2004), demonstra esses conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento nos permitem distinguir um letramento escolar de um letramento não escolar, sendo este denominado por Soares (2004) de letramento social.

Sendo assim, para Soares (2004) as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no ambiente escolar são denominadas de letramento escolar, pela visão de que as referidas habilidades só podem ser assimiladas em sala de aula, enquanto as competências em evolução pelas ações de letramentos que permeiam a sociedade de letramento social, que é a interação com o coletivo e consequentemente produz novos conhecimentos. Por esta definição, vemos a escola se portando como um instrumento ideológico de fragmentação social, uma vez que promove outro tipo de letramento que não social.

Além disso, é possível notar o caráter avaliativo presente nas classificações, fruto de uma graciosa tecnologia disciplinar a que fomos submetidos desde que nascemos. O que nos parece é que a escola fica suspensa da sociedade como se fosse um não-lugar social, sendo visto como apenas um local para repassar o que o sistema impõe. A escola vai além de prédio, é parte integrante da engrenagem social e o pensamento destacado contempla uma contradição a emancipação de um povo (Hissa; Costa, 2021).

Findando, a partir das pesquisas realizadas pelas autoras foi possível concluir que:

A BNCC propõe uma adequação a diferentes instâncias educacionais, como Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Especial, entre outras, de forma situada, contextualizada, cuja integração nos parece muito rica no que diz respeito à ampliação das práticas de letramentos para os estudantes. No entanto, os indícios de letramento autônomo vistos no componente de Língua Portuguesa se distanciam dessa proposta, principalmente por focalizar aspectos técnicos das práticas sugeridas. Assim, a Base, como muitos outros instrumentos de regulação do ensino no Brasil, não articula os três eixos do componente estudado a um único modelo de letramento,

como podemos ver nas diferentes perspectivas de letramentos presentes no documento (HISSA, COSTA, 2021, p. 455).

Diante disso, nota-se que a abordagem do letramento não é simples como se imagina, para que sua ocorrência seja efetiva é preciso organizar um conjunto de fatores, principalmente o fator da ideia que se tem sobre o letramento. Sendo traduzido como um único eixo e o limitando às convenções estabelecidas sem a análise dos contextos, pois, como visto, a prática do letrar não se fecha apenas ao espaço escolar, e compreender essa vertente contribui para amenizar a desigualdade e exclusão no que tange à educação.

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ampliando os horizontes

4.1 A psicogênese da língua escrita – Ferreiro e Teberosky

Na vertente do letramento muitos estudiosos se dedicaram a contemplar a temática, como pontos de vista convergentes e divergentes, mas com aprontamentos necessários para compreensão e assimilação do letramento como uma prática indispensável para a formação e transformação do ser humano.

Nessa perspectiva, traz-se à tona o conhecido epistemólogo Jean Piaget que edificou um monumental e sólido corpo teórico sobre a psicologia do desenvolvimento, abrangendo da infância à adolescência. Dado o seu interesse principal pela inteligência, ele não chegou a elaborar sobre temas mais específicos como, por exemplo, a aquisição da leitura e da escrita, que são focos de estudo de Ferreiro e Teberosky, como veremos mais adiante.

Mediante a isso, Emília Ferreiro e Ana Teberosky buscaram preencher essa lacuna não discutida por Piaget. Nesse sentido, final dos anos 1970, apresentaram o relato de uma pesquisa no qual descrevem o processo de desenvolvimento daquelas habilidades em crianças de 4 a 6 anos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984). Por isso, em formato de livro, produziu enormes e duradouras repercussões nos meios acadêmico e educacional de vários países, particularmente o Brasil, sendo suas ideias consideradas, uma revolução conceitual.

Diante disso, é notado que o pano social é formado por um expressivo número de crianças que não aprendiam a ler e escrever, situação ainda presente nos dias atuais e que, segundo as autoras se daria em razão do abandono escolar. Esta, seria fruto “mais de um problema de dimensões sociais do que da consequência de vontades individuais” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 18). Uma espécie de *expulsão encoberta*, em que as desigualdades social e econômica refletem-se na desigualdade de oportunidades educacionais, pois, o meio em que o indivíduo está inserido interfere no modo como vislumbra a aprendizagem.

Adiante, as metodologias empregadas no ensino é outro aspecto crucial, pois, além dos embaraços sociais, atribuiu-se o fracasso escolar à ineficácia dos métodos tradicionalmente usados, baseados na conversão da letra escrita em sons fala. O que carece de transformação, entendendo que a criança aprende muito mais com aulas diversificadas do que mecânicas. Assim, o método sintético — silábico ou fonético — foi considerado um dos grandes males do ensino da leitura. Pois, sua base era numa versão do behaviorismo, sendo objeto de críticas, entre outras razões, por priorizar habilidades perceptuais em detrimento da competência linguística e das capacidades cognoscitivas da criança, o que prejudica em muito a aprendizagem (ANDRADE, ANDRADE, PRADO, 2017).

Fundamentando as ideias apresentadas, para Ferreiro e Teberosky, tratava-se de uma aprendizagem da leitura vista simplesmente “como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos” (1984, p. 20), não havia um significado por trás do ato. Logo, se configurava como arquétipo mecanicista, que na posição das autoras, por não favorecer a compreensão do que se lê, seria um artefato de dominação social, a expressão escolar do domínio das elites sobre as classes populares.

Nesse caminho, Ferreiro e Teberosky (1984) perscrutaram como crianças entre 4 e 6 anos captavam a escrita, distinguiam-na do desenho, formavam hipóteses sobre o que estava escrito e, por fim, como se desenvolvia a caligrafia inventada. Portanto, professaram procedimentos baseados no método clínico, na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, num contexto de resolução de problemas e de diálogo entre o pesquisador e a criança, com o intuito de evidenciar seus mecanismos de pensamento (ANDRADE, ANDRADE, PRADO, 2017).

Ademais, os autores descrevem a forma como foi concebida essa vivência, assim, foram utilizados como estímulos, cartões contendo desenhos ou letras (formando sílabas ou palavras), lâminas abrangendo escritos de complexidade variável (expressões e orações), seguidos de imagens e textos lidos previamente pelo experimentador. Além das respostas das crianças nessas tarefas, foram observados os estudantes escrevendo seus próprios nomes e outras palavras.

Nesse contexto, os resultados obtidos a partir do exercício foi:

Nas tarefas com cartões contendo de uma a nove letras formando sílabas e palavras ou desenhos, somente nove das 63 crianças participantes manifestaram crer que todos os cartões eram igualmente “bons” para ler. Além disso, elas forneceram indícios de acreditar que as letras não podem ser repetidas e que deve haver um número mínimo delas (de duas a quatro) para considerar o que os cartões continham era escrita. Por outro lado, “nenhuma criança indicou somente as imagens como sendo para ler” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 47) e apenas 25% das crianças de classe baixa e 7% das de classe média indicaram ao mesmo tempo, texto e imagem como se ambos

fossem complementares para proceder a um ato de leitura. Como as próprias autoras notaram: “Isto não implica necessariamente que texto e imagem se confundam” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 47). Entretanto, fato curioso, entre as quatro fases de desenvolvimento da leitura por elas definidas, há uma fase inicial na qual desenho e escrita estão indiferenciados e o texto é inteiramente previsível a partir da imagem, ambos constituindo uma unidade indissociável. Tal alegação soa estranha, pois, é feita à revelia dos dados, que sugerem o contrário (ANDRADE, ANDRADE, PRADO, 2017, p. 5).

As pontuações feitas, revelam que o ato de ler e escrever é mais que decodificar símbolos e não é um processo rápido. Fazendo uma analogia, o ato de ler e escrever pode ser descrito como alguém que iniciou o exercício de caminhar. Os primeiros passos são lentos e cansativos, e não demonstram nenhum resultado aparente, no entanto, se houver estímulos todos os dias, em determinado momento vai ser possível andar mais rapidamente e até correr. Assim, a leitura e a escrita se iniciam lentamente e a partir da rotina de estudos, se tornam descomplicadas.

Diante disso, concebe-se a segunda fase que é de diferenciação entre escrita e desenho, na qual o texto é tratado universalmente, como uma unidade, representando ou o nome do objeto desenhado, ou uma oração associada à imagem. Já na terceira fase, a criança começa a considerar algumas das propriedades físicas ou gráficas do texto. Finalmente, na quarta fase, começa a busca por uma correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras, estando apto para correr, pois, existe uma sistematização até chegar ao resultado esperado.

Portanto, as autoras ressaltam que “em todos os níveis o significado do texto é prognosticado a partir da imagem” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 93–94). Essa sequência de desenvolvimento foi interpretada como evidência do *divórcio entre o decifrado e o sentido*.

Isto posto, ao perceber que

[...] o texto não é inteiramente previsível a partir da imagem, [a criança] opta, então, pelo decifrado para encontrar o sentido preciso; porém, ao fazê-lo perde o sentido, ao ficar presa nas exigências de um decifrado exato. Nos casos extremos são as crianças que parecem ler corretamente, já que não cometem erros no decifrado, porém, que não têm a menor ideia do sentido do texto. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 99)

Contribuindo, Andrade, Andrade, Prado (2017), reforçam que as autoras concluem que a separação entre o que chamam de apreendido e o significado do texto é um produto escolar, cujo resultado é a criança esquecer o sentido até dominar a mecânica da leitura. Ou seja, a criança é impedida de utilizar seu conhecimento sintático, caricaturando a leitura ao transformá-la na produção de ruídos com a boca em estímulos gráficos.

Nessa lógica, nas observações da escrita espontânea das crianças, Ferreiro e Teberosky (1984) aludem uma fase inicial que denominaram período pré-silábico. No qual, embora as

crianças não pareçam aperceber que as letras equivalem aos sons constituintes de uma palavra, sua principal aquisição é supor que as formas globais das palavras são representações estáveis de nomes.

Deste modo, Ferreiro e Teberosky argumentam que inicialmente as letras não possuem correspondência sonora com a sílaba, porém, depois passam a ter valor sonoro, como AO e PO para a palavra palo (pau, em espanhol) ou, no português, como CLO para cavalo, ou OI para boi (BRASIL, 2003), e assim por diante. Depois surge a “hipótese alfabética”, que se constitui como o marco da compreensão do princípio alfabético.

Legitimando as colocações, tem-se a visão de que o aprendizado da leitura e escrita seria um processo essencialmente linguístico, paralelo à linguagem oral e, assim como a fala, envolveria a busca direta pelo significado sem passar pela decifração. Portanto, ler é chegar à estrutura profunda do texto, às relações semânticas e sintáticas que encontram expressão na ordem superficial das palavras, ou seja, é uma análise aprofundada, contemplando assim a concepção de letramento.

Consequentemente, a leitura-escrita não deveria ser vista como um grupo de habilidades perceptuais das relações letra-som, pois, os leitores estão buscando significado, não sons ou palavras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984; GOODMAN, 1986). Trata-se de uma compreensão contrária “à suposição generalizada que considera a escrita como a transcrição, por escrito, da fala” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984, p. 272).

Ademais, Ferreiro e Teberosky (1986) desenvolvem também aspectos propriamente linguísticos da Psicogênese da língua escrita, à medida que descrevem o aprendiz desenvolvendo hipóteses a respeito do código, de modo a percorrer um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. Assim, nota-se que essa construção, demonstra a pesquisa, uma vez que segue uma linha regular e organizada em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da produção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Os dois períodos mencionados configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando surgem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético (MENDONÇA, MENDONÇA, 2011).

Nesse viés, essa aprendizagem segue um processo que poderíamos descrever como:

[a criança] começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir — o que implica uma

mudança violenta de critérios — que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Esta hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança. (WEISZ, 1990, p. 73).

A seguir, com Ferreiro, quando esta enfatiza que novas informações

[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som). (FERREIRO, 1985, p. 13-14).

Portanto, a Psicogênese da língua escrita descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, mostrando que a aquisição desses atos linguísticos segue um percurso semelhante àquele que a humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético. Ou seja, o aluno, na fase pré-silábica do caminho que percorre até alfabetizar-se, ignora que a palavra escrita representa a palavra falada, e desconhece como essa representação se processa, sendo necessário compreender o significado da escrita e o como se constrói sua reprodução.

4.2 Discussões contemporâneas sobre alfabetização e letramento nos finais do ensino fundamental

As concepções em volta do letramento são vastas e enriquecedoras, pois, apontam para um caminho de compreensão e análise, sendo capaz de construir um novo pensar e moldar a realidade na qual se vive.

Nesse sentido, Soares (2003) traz uma discussão pertinente sobre alfabetização e letramento, projetando dessa maneira, diferencia-los em três etapas fundamentais, pois, segundo a autora os conceitos perpassam por uma cronologia histórica. Permeando desde a invenção do letramento, logo após, a desconstrução do ato de alfabetizar e em seguida a problemática atual, a reinvenção da alfabetização. As discussões trazidas são importantes para debates e compreensão do letrar.

Nesse contexto, temos que no Brasil, o letramento surgiu a partir de questionamentos sobre a eficácia do processo de alfabetização, dado que as estatísticas ainda demonstravam um

alto índice de alunos não alfabetizados. Temos então que, o letramento surgiu enraizado na alfabetização, diferentemente dos países de primeiro mundo, em que esses saberes de ler e escrever já não é um problema social e o letramento nesse caminho, vem apenas para discutir sobre essas práticas na vida corrente. No Brasil, por muitas vezes, os dois fenômenos se interseccionam, pois, há uma necessidade de ser trabalhados em conjunto, porém, cada um deles possuem suas especificidades (Silva, 2018).

Solidando o que foi tecido, Soares (2003) nos diz que:

Em síntese, e para encerrar esse tópico, conclui-se que a invenção do letramento, entre nós se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção em outros países... no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada ao conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito do letramento, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização (SOARES, 2003, p.8).

Portanto, a desinvenção da alfabetização segundo Soares (2003), veio evidenciar a perda das especificidades desse fenômeno, mostrando que os problemas com a aprendizagem no que se refere leitura e escrita se enquadraram como de uma educação tradicional, se limitando a memorização. Os métodos de alfabetização considerados mais tradicionais passaram a ser vistos de modo negativo, pois, à medida que a sociedade evolui, o ensino precisa avançar em todos seus contextos.

Essas discussões refletem em debates sobre os usos sociais da leitura e da escrita que de certa forma, diminuem a importância de aspectos mais técnicos do processo de alfabetização, tais como a silabação, a consciência fonológica, entre outros. Sendo assim, a autora complementa, “talvez se possa dizer que, para a prática de Alfabetização, tinha-se, anteriormente um método e nenhuma teoria, com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita passou a ter uma teoria e nenhum método” (SOARES, 2003, p.11).

Não obstante, Soares (2003), reforça:

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência perde sua especificidade (SOARES, 2003, p.11).

Mediante aos problemas causados pela desconstrução da alfabetização, (o não aprendizado da leitura e escrita por não se considerar os aspectos técnicos da Alfabetização, por exemplo), Soares (2003) nos leva a refletir sobre a necessidade de reinventar a ação de alfabetizar sem desconsiderar os usos sociais do ler e escrever. Logo, é inviável apropriar-se dessas duas habilidades sem ponderar a intervenção social do meio em que estamos inseridos.

À vista disso, Soares (2003) adverte que há uma precisão de rever os processos de ensino, se esquivando do tradicional e costurando uma distinção desses procedimentos, com isso, existem os muitos traços de letramento “imersão das crianças na cultura da escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito”, não obstante, a autora traz também, as muitas facetas da alfabetização, “consciência fonológica e fonética, identificação das relações fonemas-grafemas, habilidades da codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento das metodologias de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica a escrita”. Sendo assim, é notória a diferenciação e, ao mesmo tempo, indissociáveis o trabalho com esses dois processos (SOARES 2003, p.15). Sendo assim, é perceptível a necessidade de interligar os procedimentos e os trabalhos com a alfabetização e o letramento, pois, como já mencionado não são caminhos isolados.

Dessa forma, Soares (2003) assente que:

É preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, interagindo alfabetização e letramento, sem perder, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, consequentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro (SOARES, 2003, p.15).

Consequente, compreende-se que o processo de alfabetização está intercalado com o letramento, e ambos devem ser trabalhados em conjunto para se obter uma educação que garanta o aprendizado dos estudantes e mais que isso, para que ocorra uma participação ativa dos aprendizes na sociedade.

Em concordância, Silva (2018), ressalva a relevância de lembrar que por trás do processo alfabetizador, existe um ser, uma criança, que tem o poder e a capacidade de pensar, agir, modificar e transformar uma sociedade através da educação. Não é um ser raso, mas repleto de conhecimentos que devem ser contemplados no momento do ensino. Nessa perspectiva, tem-se a hipótese de que todos são capazes de aprender e de possuir uma formação de base consistente; e para essa ocorrência, o professor é a ponte para mediar da melhor maneira possível esses processos educacionais.

À vista disso, é coerente retomar as concepções de Ferreiro e Teberosky (1999), que tecem informações interessantes e fundamentais no processo de alfabetização:

a) deixar entrar e sair para buscar informação extraescolar disponível, com todas as consequências disso; b) o professor não é o único que sabe ler e escrever na sala de aula, todos podem ler e escrever, cada um no seu nível; c) as crianças que ainda não estão alfabetizadas podem contribuir com o proveito na própria alfabetização e na dos seus companheiros, quando a discussão a respeito da representação da escrita da linguagem se tornar prática escolar (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 40 e 41).

Nesse aspecto, é notado que as distintas funções que a leitura e a escrita possuem, está ligada de forma direta às demandas sociais, considerando que o uso dessas habilidades interferirá diretamente nas relações de qualquer indivíduo. Sendo assim, a escola continua com papel de fundamental importância para as questões de alfabetização e letramento, mas vale ressaltar que esses processos não ocorrem apenas no âmbito escolar (SILVA, 2018).

Respalando as noções evidenciadas, Maciel e Lúcio (2008, p.15, 16), refletem que “trabalhar considerando múltiplos usos e funções da escrita na sociedade potencializa as possibilidades de refletir criticamente sobre as relações que se estabelecem entre as pessoas em nossa sociedade”.

Nota-se a partir desse ponto, que em sala de aula é importante o trabalho com diferentes gêneros, possibilitando aos educandos o contato com distintas situações que fazem parte de sua realidade, os levando a refletir e se posicionar.

Assim, Silva (2018) é muito objetiva e certa quando aponta a educação como um ato político, cabendo ao professor desenvolver a consciência crítica desse aspecto. Portanto, a escolha da metodologia utilizada pelo professor para o processo de se alfabetizar/letrando, deve possuir intencionalidade em suas ações, significado. Nesse contexto, para potencializar a consciência do educando (a), é necessário mostrar que através das funções do uso da escrita e leitura, possuirão pleno domínio de intervir e interceder em quaisquer práticas sócias que permeiam seu meio.

As concepções nos levam a entender que o letramento precisa ocorrer desde os anos iniciais para que seja bem desempenhado nos anos finais do ensino fundamental e para isso, é necessário organizar o caminho adequado para que os discentes atinjam o desenvolvimento pleno de suas competências.

Mediante ao evidenciado, reporta-se que:

Segundo Maciel e Lúcio (2008), o ato de ensinar a ler e escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas. Ciente da complexidade do ato de alfabetizar e letrar, o professor é desafiado a assumir uma postura política que envolve o conhecimento e o domínio do que vai ensinar (MACIEL E LÚCIO, 2008, p.16).

Nesse universo, a proposta de alfabetizar na perspectiva do letramento, por muitos é considerada simples e comum nos dias atuais. Entretanto, promover aos educandos à apropriação do sistema escrito e, ao mesmo tempo, levá-los a fazer o uso social das práticas de leitura e escrita, muitas das vezes é uma tarefa árdua para qualquer alfabetizador, e infelizmente, nem sempre é alcançado. Os desafios vão desde a dificuldade de diferenciação conceitual entre alfabetização e letramento que no decorrer da dissertação são esclarecidos, até a inserção de

práticas que contemplem a perspectiva de se alfabetizar/letrando, tratando-os como processos inseparáveis (SILVA, 2018).

Desse modo, é coerente que as práticas alfabetizadoras sejam significativas para os educandos (as) no seu processo de aprendizagem, e as metodologias escolhidas pelo alfabetizador são fundamentais para que a alfabetização aconteça de maneira satisfatória, dado que o modelo tradicional já está ultrapassado e a sociedade muda a passos largos.

Assim, conforme mostra Santos e Albuquerque (2007):

Propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção textual não é meramente trazer para a sala de aula, exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao ler e escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa (SANTOS E ALBUQUERQUE, 2007, p.97).

Nessa direção, o educador tem papel fundamental para ofertar aos alunos uma nova maneira de aprender, pois, apesar de não ser uma tarefa simples, o convívio com aulas diferenciadas, chama a atenção dos mesmos e proporciona novos saberes e experiências que se contemplarem seu contexto, terá mais sentido. “Portanto, uma educação que proporcione aos educandos (as), a construção de um conhecimento autônomo, crítico e reflexivo, que eles (as) possam compreender seu papel enquanto sujeitos de direitos na sociedade” (SILVA, 2018. p. 24).

Não obstante, conforme trazem as autoras, Santos e Albuquerque, alfabetizar na perspectiva no letramento é, portanto, “oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do sistema de escrita alfabética” (SANTOS E ALBUQUERQUE, 2007, p.98).

Diante das teses apresentadas, pode-se captar que na contemporaneidade as discussões acerca da alfabetização e letramento se interseccionam, em outras palavras os processos estão interligados e intercalados nas argumentações e nas práticas, no que se refere a aprendizagem da língua escrita.

Desse modo, no próximo tópico deste trabalho será apresentada uma discussão sobre métodos de alfabetização a partir de estudos contemporâneos, por compreender a importância destes, nas concepções que norteiam as práticas dos docentes, objetivando proporcionar novos pensar e dispositivos para se alcançar uma nova linha do ensinar e letrar.

4.3 Os métodos de alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando

A educação é uma engrenagem e para que funcione perfeitamente é necessário um conjunto de peças que devem trabalhar em sintonia, quando uma peça desgasta ou quebra, todo o funcionamento é comprometido. Assim, a alfabetização precisa ser contemplada e ofertada com metodologias que promovam a aprendizagem dos educandos.

Frente ao apresentado, desde o início da alfabetização, sempre houve a utilização de métodos com o propósito de alfabetizar com eficaz, no entanto, por diversas vezes, matérias e artefatos didáticos foram nominados também de meios alfabetizadores. Diante do exposto, é de grande importância esclarecer os que são esses métodos no processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, Soares 2018, nos diz que “convém desde já esclarecer que aqui se entende por método de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina Alfabetização” (SOARES, 2018, p.16).

Diante desse entendimento, podemos observar a importância das metodologias, na escolha de como irá contemplar a alfabetização, pois, os métodos norteiam a prática docente, e podem ser utilizados em conteúdos e/ou atividades diversas, ministradas em sala para os educandos (as) (SILVA, 2018).

Em concordância, tem-se que a alfabetização ao longo de sua história se pormenorizou por diversos métodos educacionais, entre os mais comuns e usados estão: “os sintéticos, que partem da letra, da relação letra-som, ou da sílaba, para chegar à palavra e os analíticos, também chamados globais, que tem como pontos de partida unidades maiores da língua, como o conto a oração ou a frase” (CARVALHO, 2015, p.18).

Entretanto, cabe destacar que segundo Mortatti (2006), há também a existência dos mecanismos mistos ou ecléticos, que, consiste na utilização e conciliação dos métodos básicos da alfabetização (analíticos-sintéticos ou sintético-analítico), sendo acrescentados as discussões de Carvalho (2015).

Reverenciado o Brasil, os estudos apontam que a alfabetização se iniciou através do conhecimento das letras e sua relação com os seus respectivos sons se reportando a uma linguagem mais técnica, para a partir disso dá-se a construção de palavras, frases e textos, mas alguns teóricos, a exemplo de Carvalho (2015), notou que podem existir outras maneiras de alfabetizar o indivíduo, que não se restringe apenas às quatro paredes da sala de aula. Com isso produziu o método analítico ou global, onde a prática de alfabetização se define, por partir da realidade dos educandos. Ou seja, toma como base o contexto que está inserido e os conhecimentos prévios, através de diversos gêneros textuais (textos, histórias, músicas e até mesmo orações), para assim, obter a identificação mais ampla de palavras. O resultado foram

educandos familiarizados desde o início do seu processo educacional com a aquisição da leitura e da escrita, fazendo assim, o seu uso.

Mediante a isso, reporta-se novamente a Soares (2018, p.19), independentemente da escolha do método sintético ou analítico (global), o objetivo de ambos é a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita, “assim, nas duas orientações, o domínio do sistema de escrita é considerado condição de pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita”.

As ideias defendidas por Silva (2018) afirmam:

podemos perceber que o alfabetizador tem diversas escolhas de métodos para a Alfabetização do educando. Não podemos afirmar ou mensurar que um método é mais satisfatório que outro, cada um possui sua conceituação, estruturação para ser aplicado metodologicamente pelo alfabetizador, dependendo assim, de vários aspectos, como a especificidade da turma, disciplina, conteúdo e atividade utilizada, entre outros. Sendo assim, a escolha do método, ou de métodos variados ajudará de forma satisfatória no processo de alfabetizar/letrando (SILVA, 2018, p. 27).

Mediante ao exposto, é notada como a ação de ser dinâmico e inovador no ambiente escolar contribui para a alfabetização efetiva e necessita constantemente de reflexões, tendo que nem sempre os meios utilizados possibilitarão resultados positivos. Sendo assim, faz-se necessário mudar a direção sempre que houver uma falha na maneira como é concebido o alfabetizar.

Contudo, Silva (2018), complementa mencionando que devido a resultados nem sempre satisfatórios, recorrente na concessão da alfabetização, ainda que se utilize de metodologias variadas, “a decadência no processo escolar persistiu, sendo assim, os métodos alfabetizadores foram indevidamente taxados como os responsáveis para o insucesso na educação no Brasil” (SILVA, 2018, p. 26).

Diante disso, evidencia-se que nos anos de 1980, o construtivismo, que apresenta como proposta a alteração da situação na qual a educação se encontrava, no entanto, Soares (2018) deixa claro que o construtivismo não advém de um novo método, mas de uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de Alfabetização e de seu objeto, a língua escrita.

Desse modo, Soares (2018) pontua:

Assim, no construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada, por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido (SOARES, 2018, p.22).

As teses apresentadas reafirmam o defendido por Silva (2018), sendo assim, o ensino se dá por um conjunto de fatores que se efetuados da maneira correta proporcionará dados que

fornecerão uma educação de qualidade e que cumpre com seu objetivo, que é o desenvolvimento do educando em todas as dimensões.

Nessa perspectiva, as ideias discutidas nos reportam que alfabetizar através de métodos, segundo Soares (2018, p.331) é “orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas linguísticas que a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética”.

Sendo assim, tem-se que a utilização de novos caminhos no contexto escolar, precisa ser uma ação de todos os docentes, pois, quando há um trabalho em equipe e com metas estabelecidas as alternativas de obter uma aprendizagem satisfatória são maiores, no entanto, o inverso também é verdade. Se não houver comprometimento dos educadores com o processo de alfabetizar letrando, tampouco será possível mudar a realidade dos índices de analfabetismo e desenvolvimento no Brasil.

Portanto, Silva (2018), chama atenção para análise de que nas últimas décadas a alfabetização vem sendo questionada, justamente devidos as problemáticas e fracassos encontrados durante esse processo e consequentemente a sua eficácia. Pois, ressalva que para atingir o sucesso em qualquer método de alfabetização, o educador antes de tudo necessita conhecer a sua turma individual e coletivamente. Criando assim um laço de afetividade com os estudantes e principalmente validando a realidade em que estão inseridos, percebendo que cada educando possui necessidades e especificidades distintas, e que nem sempre um caminho utilizado será eficiente para todos. Logo, a partir disso o profissional deve estruturar uma metodologia de ensino/aprendizagem que atenda e contemple toda a turma no seu processo de alfabetização/letramento, não deixando ninguém de fora e nem menosprezando o aluno.

Para afirmar o que foi defendido anteriormente, Mortatti (2004):

Nas últimas décadas, os censos continuam medindo o analfabetismo, mas, em razão das mudanças nas condições culturais, sociais e políticas do país e, em decorrência, nas definições de Alfabetização, foram mudando também os critérios que permitem considerar uma pessoa analfabeta ou alfabetizada (Mortatti, 2004, p.18)

Diante desse pressuposto, tem-se a constatação de que não foram só os meios de alfabetização que sofreram modificações, os processos para identificar os níveis de alfabetização de uma sociedade, também vivenciaram alterações, demonstrando que a cada dia que passa, comunidade sofre variações.

Nesse contexto, é importante notar que se a sociedade se transforma constantemente, a educação não pode ficar fora desse progresso. Logo, não é cabível e aceitável que a alfabetização seja concedida aos moldes tradicionais, onde se olhava o aluno como um sujeito

passivo e sem considerar seus conhecimentos prévios e a realidade em que estava inserido, pois, como já mencionado, interfere no modo como a alfabetização/letramento são apreendidos.

Desse modo, pode-se perceber que o analfabetismo sofreu uma grande queda no Brasil em termos quantitativos, uma vez que a escolarização aumentou proporcionalmente conforme sua população, e o acesso à educação também se abrangeu em todo território nacional. Por outro lado, em relação à qualidade desse ensino e a permanência dos indivíduos ainda não foi tão eficaz. Conforme nos diz Mortatti (2004):

E, apesar dos avanços obtidos, segundo estudo da Unesco, comparado com outros países em desenvolvimento da América Latina, o Brasil tem uma das maiores taxas de analfabetismo da população com mais de 15 anos. [...]. Em vista dessa situação, documento da Unesco alerta para o fato de que o analfabetismo está comprometendo o futuro do Brasil, contribuindo para aumentar o número de excluídos (MORTATTI (2004, p. 25).

Tem-se que houve progressos, no entanto, não expressivos. Os dados ainda demonstram esse déficit na aprendizagem, o que não pode ser levado como normal. A falta efetiva de compromisso com a educação é um dos fatores que contribui para esse percentual de analfabetos no Brasil. O governo não tem interesse em proporcionar um desenvolvimento efetivo, pois, sem conhecimento, é mais fácil manipular a população, mas esses números precisam ser mudados e depende muito dos educadores e de como trilham o caminho até chegar à aprendizagem.

A partir desse ponto, é notório que o processo de alfabetização vai muito além da aquisição da leitura e da escrita, como é interpretado por muitos. Vai além, é um processo contínuo e interrupto, que estão inclusas questões sociais, econômicas e culturais, pois, há a necessidade de implantação de políticas públicas eficazes. Permitindo que a população não só tenha o acesso escolar, mas permaneça nele, promovendo uma alfabetização com caráter emancipatório, gerando autonomia no educando e possibilitando ao indivíduo fazer uso dessa leitura e escrita na sociedade. Essa é a concepção de educação que promoverá uma mudança na comunidade em que vive, como defende (SILVA, 2018).

A abordagem não finda nessa dimensão, o professor desempenha um papel primordial na vida de qualquer educando no processo de alfabetizar, não apenas por mediar o conhecimento, mas, porque se dispõe a encontrar o melhor método a ser aplicado de modo a atender toda sua classe. Proporcionando assim, a cada aprendiz uma alfabetização de qualidade, partindo da leitura de mundo para a ler a palavra, obtendo assim, uma aprendizagem significativa, sendo muitas vezes mais que educador e ações como essas, também contribuem para a aquisição do saber.

Contudo, nem todos os professores conseguem atingir esses resultados, pois, se encontra na zona de conforto e atribui a função a discentes da área de língua portuguesa, porém, como uma equipe. O coerente é que todos trabalhem na mesma linha, apresentando como principal propósito o desenvolvimento em todos os sentidos dos seus educandos.

É válido ressaltar que não se pode definir que procedimento será mais satisfatório que outro, tal questão depende da classe, uma vez que existem características, peculiaridades e singularidades diversas, que variam de educando (a), para educando (a). Assim sendo, “o docente através de suas experiências e/ou habilidades pedagógicas, escolherá um método, ou métodos de Alfabetização na perspectiva do alfabetizar/letrando que atenderá toda a turma, buscando assim, o processo de ensino/aprendizagem de maneira satisfatória” (SILVA, 2018, p. 27).

Os embates em torno da questão nos revelam a importância de ser dinâmico, criativo e principalmente humano em sala de aula. O fato de determinado aluno não conseguir atingir a meta estabelecida, não corresponde necessariamente a falta de interesse. O professor como mediador do conhecimento precisa ficar atento a essa questão, pois, pode ocorrer de o problema está na maneira como o educador fornece a aprendizagem, sendo necessária uma reflexão e a adoção de outra estratégia para contemplar o alfabetizar/letramento.

5 AMPLIANDO AS PERSPECTIVAS

5.1 Uma análise sobre o estado do Maranhão

O Censo realizado em 2010 revela que a população brasileira está se aproximando dos cento e noventa e um milhões (190.732.694), desses, quase trinta milhões vivem na zona rural (29.852.986), que equivale a quase dezesseis por cento (15,65%) do total (IBGE, 2010). Assim, a população rural do Brasil está distribuída nas diversas regiões conforme a tabela abaixo:

Tabela 5.1 — População urbana/rural das regiões brasileiras.

Regiões geográficas	População					Brasil
	Urbano	%	Rural	%	Total	%
Norte	11.663.184	73,51%	4.202.494	26,49%	15.865.678	8.3
Nordeste	38.816.895	73,13%	14.261.242	26,87%	53.078.137	27.8
Sudeste	74.661.877	92,92%	5.691.847	7,08%	80.353.724	42.10

Sul	23.257.880	84,93%	4.126.935	15,07%	27.384.815	14,40
Centro-oeste	12.479.872	88,82%	1.570.468	11,18%	14.050.340	7,4
Brasil	160.879.708	84,35%	29.852.986	15,65%	190.732.694	100

Fonte: IBGE, 2010

Através dos dados da tabela é possível notar, que as regiões que possuem maior número de pessoas é o Nordeste e Sudeste, sendo o Nordeste o que apresenta mais expressiva quantidade de moradores na zona rural. Como já discutido, o meio em que o indivíduo está inserido interfere no modo como contempla a aprendizagem.

Afunilando mais o território brasileiro, tomemos como análise a região Nordeste, que contempla o Estado a ser discutido nesta seção, o Maranhão.

Observemos a tabela a seguir:

Tabela 5.2 — População Rural dos Estados do Nordeste em 2010.

Região Nordeste	População					Perc. da Região
	Urbano	%	Rural	%	Total	%
Bahia	10.105.218	72,07	3.916.214	27,93	14.021.432	26,72
Pernambuco	7.049.868	80,15	1.746.164	19,85	8.796.032	16,00
Ceará	6.343.990	75,09	2.104.065	24,91	8.448.055	16,00
Maranhão	4.143.728	63,07	2.425.955	36,93	6.569.683	12,57
Paraíba	2.839.002	75,37	927.832	24,63	3.766.834	7,00
Piauí	2.051.316	65,77	1.067.699	34,23	3.119.015	5,90
Alagoas	2.298.091	73,64	822.831	26,36	3.120.922	5,91
Rio Grande do Norte	2.465.439	77,82	702.694	22,18	3.168.133	6,00
Sergipe	1.520.243	73,51	547.788	26,49	2.068.031	3,90
Brasil	160.879.708	84,35	29.852.986	15,65	190.732.694	100

Fonte: IBGE, 2010

Mediante análise dos dados, pode-se concluir que entre 2000 e 2010 o crescimento populacional foi o seguinte: o Brasil cresceu 12,33%, o Nordeste, 11,18% e o Maranhão foi o que mais se desenvolveu no país, alcançou 16,25% (IBGE, 2010).

Assim, o Maranhão está localizado no norte do Brasil. Fica exatamente ao norte do Oceano Atlântico, a leste do estado do Piauí, a sul e sudeste do Tocantins e a oeste do Pará. É banhado pelo Oceano Atlântico em uma extensão de mais de 640 km e possui várias praias e manguezais. Ele é classificado como possuidor do segundo maior litoral brasileiro. Uma parte do estado é considerada como amazônica, mas ele pertence à Região Nordeste. O estado contém uma área de 333 365 km² e foi uma das portas de entrada para os colonizadores deste país.

Investigações apontam que os invasores que chegaram pelo oceano Atlântico na costa maranhense foram os Portugueses, Franceses e Holandeses. Para adentrar ao território perpassaram a ilha inicialmente nomeada de Upon-Açu e que posteriormente foi chamada de São Luís — nome extensivo ao povoado que se formou e que é a capital do estado (NASCIMENTO, 2001). Após as sucessivas batalhas pelo domínio da terra, venceram os portugueses, mas como todos eles só visavam a exploração, o legado mais precioso que deixaram para o Maranhão foi somente a história.

No que se refere à população maranhense, Feitosa e Trovão (2006) pontuam que, desconsiderando a presença indígena³, o primeiro marco para sua formação foi a instalação de um quartel de tropas pelos franceses, que, após três anos, foi ocupado pelos portugueses. Desse modo, para que houvesse o domínio efetivo, foi necessário que os portugueses trouxeram duzentos casais imigrantes, que são considerados os pioneiros da população maranhense, só mais tarde, eles começaram a trazer os africanos (Silva, 2012).

Além disso, o Maranhão foi essencial para a colonização brasileira. Uma vez que:

Ele tem potencial e poderia ser muito mais importante cultural e economicamente e contribuir mais para o avanço do país. É o estado do Nordeste com rios perenes e com chuvas regulares, não se enfrenta seca no Maranhão. A cidade de São Luís, a capital, já foi conhecida como a Atenas Brasileira, pela notoriedade dos intelectuais e escritores maranhenses, como Gonçalves Dias. Ela é tombada como Patrimônio Cultural da Humanidade (SILVA, 2012, p. 135).

Diante da afirmativa, reconhecem-se as riquezas do Maranhão e as possibilidades para se desenvolver em todas as áreas, sendo palco de grandes poetas que contribuem significativamente para que o letramento ocorra. Pois, o contato com a leitura é um meio para despertar a interpretação e consequentemente o ato de ler.

No entanto, no que tange à economia, não é tão desenvolvido. A situação econômica de determinado local interfere em como a ação de ensinar será desencadeada e como será significativa para os educandos, uma vez que o acesso é mais limitado e por não terem uma boa condição social, muitos optam pelo trabalho precoce ao invés da educação.

Ademais, os dados revelam que o Estado ainda figura entre os piores do país: é o mais pobre e tem o segundo pior IDH brasileiro (0,683). Este dado já carrega informação sobre a educação e a saúde. Até o ano 2000, o estado era o pior em renda, longevidade e educação (PNUD, 2005).

³ Feitosa; Trovão (2006), desconsideram a presença indígena devido já habitarem as terras maranhenses e eram considerados como selvagens e não forneciam condições suficientes para sua formação, dando-se um destaque maior para os estrangeiros.

Temos assim que a pobreza no Maranhão pode ser explicada quando se observa a quantidade de moradores considerados de zona rural e ainda desassistidos de bens essenciais como uma boa educação, por exemplo. No Maranhão, cerca de um terço da população vive na zona rural, a pobreza impera e se revela na forma de vida da comunidade. A maioria dos moradores da zona rural do Maranhão ainda tira da terra a subsistência e vive basicamente só do que produz e sem muita perspectiva de melhora (FEITOSA & TROVÃO, 2006).

É notado que não há um comprometimento efetivo por parte das autoridades, principalmente na área da saúde e educação. Ainda que haja alguma política específica para essa população, ainda não foi suficiente para de fato realizar mudanças na vida do povo. As ações devem incluir principalmente saúde e educação, com isso pelo menos as novas e as futuras gerações podem viver melhor. Em alguns municípios como Presidente Sarney, há um número expressivo de pessoas que situam a zona rural. Os povoados ainda precisam se desenvolver em diversos aspectos, no entanto, a educação é acessível para a maioria.

Nesse contexto, Silva (2012), reflete:

Não há dúvidas de que o potencial natural do Maranhão é grande, mas para ser explorado e aproveitado é necessário o preparo da população, pois, são muitas as dificuldades enfrentadas no estado. Os desafios do povo maranhense ainda são grandes — educação saúde e moradia ainda são bens escassos para muitos (SILVA, 2012, p. 138).

Corroborando com a ideia defendida, conclui-se que os desafios para contemplar o letramento são amplos e carecem de iniciativas efetivas. Em um local onde as condições para viver não são as melhores, é indispensável que educação seja presente, visto que, é o caminho para que transformações sociais ocorram.

Portanto, apesar das grandes riquezas que o estado do Maranhão possui, há um déficit na contemplação da escolarização, visto que, quanto mais pobre a localidade, mais complexo é o processo para ofertar o alfabetizar letrando. Um caminho viável, é fazer sempre a relação do meio social em que está com os conteúdos da sala de aula, trazendo assim, significado para a aprendizagem dos estudantes.

5.2 Desafios para atingir o letramento pleno

Diante das afirmativas, fica evidente que o letramento não é um caminho fácil, os desafios são variados e o professor precisa ser o mediador do conhecimento a todo momento, sempre buscando novas alternativas para superar as problemáticas.

Mediante a isso, Silva (2012), nos deixa para reflexão que a apreensão do processo e do exercício de letramento ou letramentos, principalmente pelos mediadores da educação, é de

grande importância. Contribuindo significativamente para o desenvolvimento de alunos de classes minoritárias, como os de escolas de zona rural, por exemplo.

Para aprofundamento, a etnógrafa Heath (1983) realizou um estudo em duas comunidades americanas, e de uma terceira comunidade — que era a cidade mais próxima, que contribuíram significativamente para compreensão do processo de letramento.

Diante disso, seu objeto de análise eleito por ela foi chamado de *evento de letramento*. Heath (1983) considerou como evento de letramento a prática em que o texto escrito e sua interpretação constituem parte da interação social, ou seja, os conhecimentos adquiridos a partir da relação com o outro, e a fala, como um dos seus componentes essenciais. Nesse caminho, sua concepção de evento de letramento é “qualquer sequência de ações que envolvem uma ou mais pessoas, na qual a produção e compreensão da escrita desempenham um papel” (p. 38). Considera ainda que as práticas de letramento são orientadas por regras de interação social que giram em torno do texto escrito. Essas regras definem o tipo e a quantidade de fala em torno do texto e se e quando o material escrito deve ser ignorado.

Dessa maneira, tem-se que o estado ou condição de ser letrado pode até ser considerado ao se pensar em um contínuo, algo que precisa ser progressivo, evolutivo. No entanto, é oportuno pensar em letramento como algo que depende do estado ou condição em que se encontra o sujeito a ele exposto. Ser ou se tornar letrado é algo que não depende somente de influências externas.

Concordando, Silva (2012) destaca que o sujeito deve reunir as condições ou a motivação necessária para que o processo ocorra e, evidentemente, seja considerado letrado, domine a leitura e a escrita evoluindo da condição de analfabeto para alfabetizado. Fazendo uso da tecnologia da escrita em suas práticas, de forma que alcance uma condição tal que passe a ser considerado plenamente alfabetizado, quando não há fatores como os mencionados, o letrar se torna um grande desafio.

Soares (1998, p.24) amplia a discussão sobre letramento ao considerar que:

Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser de certa forma, letrado. [...] Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhes são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda analfabeta, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada.

Frente ao exposto, uma das maneiras de contemplar o letramento pleno, é entender que não existe apenas uma maneira de letramento e que o mesmo não se restringe somente ao ambiente escolar visto que a aprendizagem pode ser assimilada em qualquer contexto, desde que estejamos dispostos a recebê-la.

Nesse viés, é importante revisitar Tfouni (1993, p. 1) que corrobora com a assertiva de Soares (1998). Para ela, as práticas sociais letradas “influenciam todos os indivíduos de uma sociedade” e essa influência ocorre “de maneira desigual”, todavia “não existe, nas sociedades modernas, o letramento em “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento” (TFOUNI, 2005, p. 20). Essa mesma autora acrescenta que a “exposição às práticas sociais embasadas direta ou indiretamente no uso da escrita é inevitável”.

Nesse contexto, compreende-se que, além de “graus” ou “níveis” constantes de um “contínuo” (TFOUNI, 2005, p. 20), o letramento pode ser dividido em fases e que uma delas, considerada muito importante, é a do pré-letramento. Sendo o preparo do caminho para que o mesmo ocorra de maneira fundamentada, fazendo sentindo para o educando. Aquela em que ele acaba sendo anunciado; o pré-contínuo; que a pessoa-alvo do mesmo já o esteja esperando; que já haja um *espaço* em sua mente. Ou seja, que entre o texto já exposto por outrem e a mente de quem foi alcançado por ele, já esteja se processando o letramento (BARTON, 1998).

Tem-se nessa perspectiva, que um dos empecilhos para o letrar é não respeitar o processo e exigir um resultado imediato. É necessário, enquanto professor, traçar os melhores meios para que seu aluno atinja a aprendizagem, sendo paciente, empático e honesto ao ponto de reconhecer que seu método não obteve êxito.

Portanto, a escola não é a única agência de letramento, embora ela seja considerada a mais importante (KLEIMAN, 1995). O letramento, prioritariamente, é relacionado às práticas escolares. No entanto, vale questionar qual modelo de letramento é praticado na escola, segundo Kleiman (1995, p. 20),

[...] pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, enquanto prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento: a alfabetização, entendida como processo de aquisição de códigos, (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Conclui-se então que na maioria das vezes nos é concedida uma educação mecânica, cujo objetivo é realizar as demandas do sistema, sem que haja uma preocupação efetiva com o ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que não está sendo posto em análise a importância da alfabetização e letramento, mas a forma como são concedidos, sendo muitas vezes rejeitado pelo educando, por não passar de mais uma *tarefa* a se cumprir.

Assim, entende-se que a afirmação da autora nos impulsiona a pensar que a escola se preocupa somente com alfabetizar o aluno de forma que ele adquira os códigos necessários para a promoção escolar e por esse caminho não há prazer em aprender por parte do estudante. Apesar de o aluno precisar ter competência individual para ser promovido na escola, como um

ser social, se ele não for competente para praticar os conhecimentos adquiridos socialmente, eles se tornam quase sem valor. Esse modelo de letramento foi nomeado de autônomo por Street (1984), já discutido em páginas anteriores. Ele não é o modelo ideal para ser praticado dentro da escola, nem fora dela. Tfouni (1996, p. 6) acrescenta que em um processo assim:

[...] o aluno pode até ser alfabetizado, mas com certeza não atingirá graus mais altos de letramento do que aqueles que possuía anteriormente, visto que a adoção de objetivos distorcidos, sem relação com a natureza intrínseca do ato de ler e escrever, coloca para o sujeito do discurso apenas um lugar disponível, e este é o da reprodução daqueles textos que a escola considera importantes para atingir seus objetivos estritos.

Nesse sentido, além de alunos alfabetizados e letrados, é necessário, educadores que compreendam o verdadeiro valor da educação. Não é objetivo criar robôs prontos para obedecer às ordens do sistema. A sala de aula é lugar de cultivar pássaros, que sejam livres para se expressar, para aprender fora da gaiola e proporcionar conhecimento para outros indivíduos, que não sejam reféns das armas humanas, mas que sejam ousados para fazer seu próprio voo.

Frente ao exposto, é urgente pensar em uma escola, principalmente aquelas inseridas em comunidades pertencentes às classes consideradas minoritárias, que procurem desenvolver um processo de letramento que permita e possibilite a participação do aluno em diversas práticas sociais, sendo significativa. A própria instituição escolar necessita ser mais envolvida com a sociedade e participar ativamente das práticas locais, visto que a escola e comunidade em todo o processo, necessitam caminhar juntas (Silva, 2012).

Portanto, é de extrema importância “propiciar eventos a essa comunidade de forma que não seja vista somente como um lugar que se aprende a ler e a escrever, mas faça uso do conhecimento adquirido de leitura e escrita nas distintas práticas sociais para efetivação do processo de letramento” (SILVA, 2012, p. 77).

Refirmando os postulados apresentados, a prática letramento e alfabetização integram a lista dos desafios brasileiros e ainda são alguns dos maiores obstáculos na área educacional do país. Os processos de letramento e alfabetização são os mais importantes pilares que sustentam a educação, pois, é por meio deles que é possível obter bons resultados em todas as outras áreas.

Nesse contexto, é importante mencionar que:

a compreensão dos distintos processos de alfabetização e letramento; das suas complexidades; da forma como devem ocorrer; da integração que devem ter, deveria ser um dos primeiros objetivos da escola, dos professores e dos pais, pois, alfabetização e letramento são dois processos muito necessários para qualquer indivíduo, para qualquer sociedade. Esses processos devem ser cada vez mais conhecidos e praticados de forma consciente e competente, principalmente nas comunidades que mais necessitam, como as de zona rural (SILVA, 2012, p. 78).

Portanto, conclui-se que a opção pelo modelo ideológico de letramento é a mais exitosa. Primeiro por que fornece distintas possibilidades de desenvolvimento e também por que

oportuniza maiores oportunidades de interpretação do mundo, a partir do contexto em que está inserido. Assim, deseja-se que o letramento, seja adotado por aqueles que se propõem a trabalhar pelo desenvolvimento humano, que de fato veem na educação a chave para transformar o mundo.

5.3 Construindo novos destinos

É urgente uma nova perspectiva do alfabetizar letrando. A procura por novos caminhos precisa ser constante, tendo que o maior prejudicado pelo não compromisso efetivo com a educação é os alunos, que vivem à margem de sua realidade, sendo maleáveis, sem senso crítico e sem participação ativa na sociedade.

Nesse caminho, é notório que algumas práticas se aplicadas da maneira correta desencadeará em frutos permanentes e sólidos. Pois, pode ser que o problema não seja o meio utilizado, mas a metodologia como é desenvolvido.

Diante disso, aulas mais dinâmicas e interativas despertará mais prazer no aluno. Por exemplo, aulas ministradas com uso de narrativas infantis, em que os educandos (as) possam levar histórias que eles queiram ouvir e acompanhar ou até mesmo participar diretamente da história, é um meio de contemplar o universo da criança, visto que, permite que ela faça parte do processo.

Nesse sentido, Almeida (2008) enfatiza que:

A leitura compartilhada é aquela em que o professor, ao tomar o texto, não lê solitariamente, ele faz com que o aluno também tenha em mãos um exemplar igual ao seu e assim, pela fala do professor, surgirá a necessidade de se apossar deste código (ALMEIDA, 2008, p.8).

Diante do recorrido, tem-se que o ato de ler não é prazeroso para grande parte dos estudantes e se não for pensado de uma forma diversificada, provavelmente não despertará nenhum interesse no aluno. Quando se faz a leitura compartilhada em sala de aula, é proporcionado ao estudante a oportunidade de ouvir o outro, de ser mais espontâneo, deixando de lado o medo e a vergonha.

Ademais, é importante utilizar recursos que visem o ato de alfabetizar/letrando, proporcionando aos educandos um conhecimento eficaz e duradouro, desenvolvendo atividades que vão além da codificação e decodificação do sistema escrito, para além da leitura e da escrita.

Compartilhando do pensamento, Santos e Albuquerque (2007):

Levar os alunos a apropriarem-se do sistema alfabético ao mesmo tempo, em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e autônoma, tendo como referência, práticas autênticas de uso dos diversos tipos de material escrito presentes na sociedade. [...]. É preciso que as atividades que

contemplem os usos sociais da leitura e da escrita e aquelas que se relacionam à apropriação do sistema de escrita caminhem juntas. Ou seja, é preciso alfabetizar letrando (SANTOS E ALBUQUERQUE, 2007, p.95, 96, 109).

O argumento de Santos e Albuquerque (2007) traduz o ponto central desta pesquisa, proporcionar ao estudante que não é só ir para a escola e passar tempo. Tudo deve ser arquitetado para recepcionar o aluno da melhor forma possível e devolve-lo melhor ainda. Esse intervalo entre o chegar e sair da criança da sala de aula, precisa ser permeado de significados, tem que alterar algo no pensar ou agir do indivíduo, pois, quando existe um valor por trás do ato de ensinar, não será preciso forçar a aprendizagem, ocorrerá espontaneamente.

Nesse contexto, o educador precisa ser empenhado em sua atribuição, demonstrando grande compromisso e ética para com os educandos e também para à instituição escolar. Além disso, a prática docente deve perpassar as práticas pedagógicas para além da sala de aula, e apesar de existirem controvérsias, estabelecer uma relação dialógica entre educador e educando, é fundamental para conhecer particularidades e especificidades dos educandos que constituem a turma (Silva, 2018).

Contudo, é preciso ir além, não apenas conceber o ensino, mas demonstrar empatia pelo estudante, estabelecendo uma relação amigável, pois, a partir desse contato é possível propor novos caminhos para atingir a aprendizagem. A sala de aula não precisa ser um local monótono, pelo contrário, deve ser instigante, receptivo, acolhedor e como já mencionado, humano. Visto que, a partir do exercício de ser pôr no lugar do outro, a probabilidade de sucesso será maior, existindo uma compreensão sobre o outro com um novo olhar.

Sendo assim, a autora, Magalhães (2011), nos mostra que:

Temos a convicção de que o entendimento da dimensão afetiva e da sensível pode promover a melhoria da qualidade da educação e da realização profissional dos docentes. Infelizmente, ainda temos que ponderar que a formação docente mantém um modelo de relação pedagógica, cujo ideal assenta-se na transmissão do saber e no distanciamento entre o professor (a) e o aluno, patologizando a expressão da afetividade e da sensibilidade. Esta clareza nos obriga, mais que em qualquer outro tempo, promover a compreensão de que a transformação das pessoas exige muito mais do que um raciocínio brilhante repassado mecanicamente (MAGALHÃES, 2011, p.54).

Diante disso, fica evidente que o professor é um agente transformador, e precisa ter muito cuidado em como conduz suas aulas, uma vez que pode impulsionar o aluno a ir mais longe. No entanto, por um simples gesto, ou palavra corre o risco de mudar todo o curso da vida do discente. Assim, fica claro que não é o ato de ensinar por ensinar ou para obter um salário a cada começo de mês. É preciso intencionalidade e busca constante de aperfeiçoamento profissional e humanizado.

Por tudo isso, podemos perceber a importância de levar muito mais do que conteúdo para a sala de aula, pois, o trabalho docente é também de formação humana. Ou seja, é de fundamental importância que o docente possua sensibilidade para enxergar os educandos como sujeitos integrais, que tem emoções, racionalidade, afetos. Portanto, por meio das práticas docentes bem como a maneira em que as aulas são/serão conduzidas e também pela relação afetiva entre professor/educando, é possível extrair o modo de ser do aluno, assim como suas especificidades, particularidades, individualidades, sonhos e suas metas (SILVA, 2018).

Diante do exposto, pode-se notar que o docente carece de um conhecimento teórico sobre os processos de alfabetização e letramento, sendo capaz de estabelecer uma relação entre teoria e prática e principalmente compreendendo que os termos assinalados devem ser contemplados simultaneamente, ainda que possuam definições convergentes.

Nesse sentido, Silva (2018) faz uma pontuação pertinente, o professor precisa proporcionar e saber lidar com as diferenças em sala de aula, sendo sempre acolhedor e nunca excludente. Considerando que as mudanças e acontecimentos em nossa sociedade, ocorrem também no nosso dia-a-dia e além de fazerem parte da nossa vida são necessários para que se alcance outros horizontes. Na escola essa realidade se dá em cada momento, por isso, é necessário o professor estar atento e envolvido nesse processo a todo instante.

Complementando, Soares (2013), reflete em um certo momento do seu livro a importância desse ato:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. [...] Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, com uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho de alfabetização (SOARES, 2013, p.119).

Diante da assertiva, é pertinente destacar que o processo se inicia no interior de cada profissional da educação e dependerá muito do modo como vê o ensinar, visto que, influenciará na maneira como será externalizada para aqueles que o cercam.

Em conclusão, o ato de alfabetizar na perspectiva do letramento não é simples, requer todo um preparo e um pensar que deve se renovar a cada manhã, pois, diante de um mundo que constantemente se transforma não é mais aceitável que o sistema educacional permaneça o mesmo. Novos caminhos só serão possíveis se houver pessoas disponíveis para verem além dos desafios e com capacidade e disponibilidade para apontar e promover soluções, ainda que o cenário seja caótico.

6 ABORDAGEM METODOLÓGICA

6.1 Pressupostos metodológicos

Para realização desta pesquisa fez-se necessário a busca por um caminho que proporcionasse um conhecimento mais aprofundado sobre a temática em estudo, de modo a contemplar novas discussões e principalmente novos meios para conceber o ato de alfabetizar letrando.

Nesse contexto, entende-se que a pesquisa é fruto de uma inquietação, um questionamento, que é despertado pela curiosidade de compreender como acontece determinado processo. Assim, traz-se à tona o pensamento de Fazenda (1991) que expõe a pesquisa como uma atividade de investigação que tem como objetivo oferecer e produzir um conhecimento aprofundado acerca de uma área ou um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe a respeito dele.

Diante disso, a motivação e o interesse por essa abordagem se configuram por meio da busca de respostas sobre o letramento e alfabetização, tendo como objetivo tecer conhecimentos pertinentes que só serão possíveis por meio da pesquisa, sendo esta, organizada e elaborada.

Assim, pretende-se investigar fatores que interferem no pleno desenvolvimento das práticas de leitura e escrita dos alunos do ensino fundamental, bem como os caminhos para a oferta de uma aprendizagem plena. A realidade demonstra que essa problemática se dá maior nos anos finais do ensino fundamental, sendo preocupante, visto que, já são educandos do 6.º ao 9.º ano, cujas habilidades já deveriam estar desenvolvidas.

Nessa vertente, a pesquisa apresenta um caráter qualitativo, se propondo a buscar novas metodologias e/ou práticas de ensino, objetivando à melhoria da prática docente na escola e também os procedimentos de alfabetização e letramento.

A busca por soluções é constante, mas só será possível se houver participação e comprometimento de todo o corpo docente da instituição escolar.

É o que reafirma Fazenda (1991, p.101):

A compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade a qual pertence (horizonte da compreensão). Não há compreensão de um fenômeno isolado; uma palavra só pode ser compreendida dentro de um contexto. Um elemento é compreendido pelo sistema ao qual se integra e, reciprocamente, uma totalidade só é compreendida em função dos elementos que a integram.

Nesse viés, a pesquisa será contemplada por métodos que permitam o estudo do fenômeno utilizando de instrumentos que possam verificar o objeto de investigação deste trabalho e necessitam não só analisar a questão da dificuldade em ler e escrever de modo eficiente, mas também devem servir para averiguar como os sujeitos, professor, meio e aluno

interferem no processo de leitura, escrita e letramento e como isso reflete dentro do ambiente da sala de aula.

Diante disso, optou-se por uma revisão bibliográfica de cunho exploratório sobre alfabetização e letramento, realizando leitura histórica cujo objetivo é compreender de que maneira os termos são discutidos ao longo do tempo e como as teses podem auxiliar no exercício docente. Além disso, as experiências vividas pela autora como docente do Ensino Fundamental maior, com a disciplina de leitura e produção contribuirão para a fundamentação deste trabalho.

6.2 Coleta de dados

Toda e qualquer pesquisa a ser desenvolvida parte de uma problemática que é discutida por estudiosos e através de investigações, assim, precisa ser fundamentada e abrangente, sendo capaz de tecer novas vertentes sobre a questão estudada e inquietando o indivíduo a buscar mais sobre o discutido.

Diante disso, a presente monografia se deu através de revisão de literatura e estudo de caráter exploratório, que consiste na busca de autores que tratam sobre o tema, apresentando suas concepções e despertando no pesquisador a apropriação de mais conhecimento e consequentemente uma nova perspectiva sobre o assunto.

Tendo em vista que, a pesquisa é a maneira na qual buscamos a compreensão de determinadas causas, torna-se necessário definir os caminhos na qual será traçada a investigação, ou seja, a forma e o instrumento técnico que serão trabalhados (BARROS; LEHFELD, 1990).

Dada a complexibilidade da temática e a contribuição desta pesquisa como reflexão social, notamos a importância de levarmos este estudo por uma trajetória que permite maior flexibilidade. De acordo com Gil (2002), a pesquisa não pode ser escolhida sem antes a reflexão sobre o objeto que será investigado, tendo em vista que este é resultado de diversas fundamentações que podem se estruturar e se ressignificar ao longo da perquisição.

Assim, compreende-se que o estudo exploratório segundo Lakatos e Marconi (2001), proporciona ao estudioso desenvolver familiaridade com o objeto de pesquisa, suscitando em uma análise fundamentada. Além disso, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002), é a mais adequada quando se precisa consultar dados que se encontram dispersos pelo espaço, realizando assim uma revisão de publicações que abordaram o tema, alfabetização/letramento, ensino fundamental, e caminhos para o alfabetizar letrando.

Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica não é menos importante que os outros métodos utilizados para investigação. Portanto, a autora considerou pertinente fazer o estudo através de revista bibliográfica, entendendo que a mesma seria suficiente para suprir suas necessidades e proporcionar uma discussão ampla e aprofundada.

Nesse sentido, a pesquisa se desenvolveu no período de maio a novembro de 2022, se configurando como um processo de leitura e sistematização de ideias.

Para coleta de dados foram utilizados repositórios acadêmicos, visto que apresentam uma abordagem mais segura e minuciosa sobre o assunto em discussão.

Nessa vertente, as consultas de escritos partiram da Biblioteca da Universidade Estadual do Maranhão/CESPI, na qual foi constatado a presença de dois exemplares referentes à alfabetização, mas por serem voltados para a educação de jovens e adultos, não foram utilizados pela autora.

Partindo desse ponto, buscaram-se registros sobre o tema em questão no Sistema Integrado de Bibliotecas — SIB/UEMA, especificamente na seção de catálogos de monografias, utilizando como referência o curso de Pedagogia e o intervalo de tempo de 2012 a 2020.

Diante disso, as pesquisas revelam que no ano de 2012 houve a publicação de 11 monografias, onde não foi encontrado nenhuma com o tema de alfabetização e letramento. No ano de 2013, a universidade publicou 63 TCC's, sendo possível verificar uma monografia cujo título permeia o tema estudado. Adiante, no ano de 2014 foram identificadas 18 produções, mas nenhuma correspondente ao ato de letrar e alfabetizar.

Ademais, no ano de 2014 observou-se 28 publicações, dentre as quais apenas 4 tinham proximidade com a tese elencada. No que se refere ao ano de 2015, o número de produções cai para 20 bem como os com alguma conexão com as discussões tecidas neste trabalho, sendo verificada apenas 1. No entanto, em 2017, nota-se uma crescente nesses dados, que correspondem a 50 produções acadêmicas, apesar de haver somente 3 escritos relacionados à temática.

Como 2017, em 2018 o número de divulgações é considerável, 56 especificamente. Contudo, só com 2 projetos de monografia sobre alfabetizar e letrar. Em continuidade, o ano de 2019 se sobressai a todos os outros já mencionados, pois, contém 71 publicações, embora haja exclusivamente 2 monografias com significativa relação com o objeto de estudo desta pesquisa. A respeito do ano de 2020, constatou-se nenhuma produção.

Diante disso, fica claro que não desconhecemos as produções científicas do Sistema Integrado de Bibliotecas — SIB/UEMA. Como exemplo, a monografia de MENDES, *Regilene de Jesus Sousa*, sob a orientação da Prof.^a Dra. Camila Maria Silva Nascimento, cujo título é *As fábulas como recurso didático no processo de alfabetização e letramento*. Todavia, não foram utilizadas, porque a autora não julgou pertinentes para contemplação dos objetivos traçados para realização deste trabalho.

Nesse caminho, sua busca contempla artigos de periódicos; livros; teses; dissertações; monografias; disponibilizadas em suporte virtual, sobre a temática proposta, alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, com a finalidade de dar subsídio teórico ao estudo.

Assim, foi utilizado o Google Acadêmico, Scielo, os bancos de teses, dissertações e monografias da Universidade Estadual do Maranhão (UFMA), revistas especializadas, como a Revista Brasileira de Alfabetização e a Revista Brasileira de Educação e livros sobre o tema pesquisado.

Portanto, utilizou-se de recortes de livros que contemplavam a busca pelos temas acima citados, a partir de 1984 até 2018. Além disso, na plataforma Scielo, bem como o banco de dados da UFMA e demais repositórios as buscas se deram a partir de 2010, onde se considerou artigos, teses, dissertações e monografias, com relevância para a investigação.

Os aparatos utilizados se configuram como eficazes e contribuíram significativamente para realização da pesquisa, sendo suporte para averiguação e aprofundamentos mais duradouros.

Além disso, a autora utilizou como meio de pesquisa a experiência como docente, uma vez que a linha de investigação, reflete a realidade da escola em que leciona, dificuldade de letramento com alunos do ensino fundamental maior e foram significativas para sistematizar uma discussão mais consistente.

Apesar de não utilizar de entrevista para coleta de dados, por trabalhar leitura e produção com alunos do 8.º, foi possível notar a dimensão da problemática e como essa questão precisa ser discutida bem como a emergência em adotar meios para amenizar os empecilhos. O estado em que se encontram os educandos é caótico, sendo facilmente manipulados e aquém da interpretação de mundo.

6.3 Sujeitos de pesquisa

Os principais sujeitos dessa pesquisa foram alunos do 8.º ano do ensino fundamental, que foram alvo de observações ao longo do ano de 2019 a 2022 pela autora em sala de aula. Vale ressaltar que as conclusões partiram de uma percepção enquanto educadora, que a inquietou e foi utilizado como tema para elaboração deste trabalho, não sendo feito aula de campo, questionários ou entrevistas.

Por se configurar como uma pesquisa de revisão bibliográfica e estudo exploratório, utilizou-se como aparato teórico as teses defendidas por Barbosa (1998), Ferreiro, Teberoski (1984, 1999), Lima (2001), Moll (2002), Romanelli (2001), Russo (1999), Soares (2000, 2001, 2004, 2003, 2010, 2013, 2018), Ferreiro (2003, 2012), Frade (2005), Hasan (1996), Kato (1990), Kleiman (1995), Ribeiro (2003), Rojo (2009), Street (1984, 2003, 2014), Zavala (2010), MEC (2003), Carvalho (2015), Goodman (1986), Maciel, Lúcio (2008), Mortatti (2004), Santos (2007), Almeida (2008), Barton (1998), Feitosa, Trovão (2006), Heath (1983), Nascimento (2001), Santos, Albuquerque (2007, 1996), Botelho (2016), Silva (2013, 2018), Silva (2012), Terra (2013) e outros autores.

É válido ressaltar que dentro do processo, o professor é responsável promover nos educandos estímulos e concretização de uma aprendizagem prazerosa e significativa que desenvolva um aluno capaz, atuante, autônomo, crítico e competente no meio social em que vive. O professor de língua portuguesa ainda é identificado como sendo o principal responsável e o único agente a estimular em seus alunos o interesse pela leitura e proporcionar situações para o desenvolvimento de produções escritas. No entanto, compreende-se que para que o sistema funcione corretamente cabe o esforço de todos os constituintes da instituição escolar, pois, assim as possibilidades de sucesso serão maiores.

Logo, tem-se que o aluno é marcado pelas dificuldades trazidas e adquiridas durante o processo de ensino. Assim, pelo contato direto com os mesmos, é possível estabelecer uma compreensão mais minuciosa do por que apresentam grande dificuldade em letramento e qual concepção tem sobre a leitura e escrita.

Diante disso, os sujeitos da pesquisa são necessários para um resultado significativo, sendo possível, a partir das abordagens estudadas tecer um novo caminho do ato de alfabetizar e letrar, entendendo que são processos indispensáveis para a formação humana.

7 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: Uma nova perspectiva do letramento

O presente capítulo busca apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos a partir dos apontamentos feitos ao longo deste trabalho.

Mediante a isso, ratifica-se que a realização da escrita da monografia se deu por revisão bibliográfica elencando autores que muito contribuíram para o que se sabe sobre alfabetização e letramento. Além disso, neste tópico serão apresentadas as vivências da autora enquanto educadora e como os escritores referenciados podem contribuir para o aperfeiçoamento em sala de aula.

Nesse viés, buscou-se um aporte teórico que data desde 1983 a 2018, por se entender que apesar de antigos, os argumentos defendidos são relevantes para aprofundamento e estudo sobre a temática.

Assim, traça-se a concepção de letramento e alfabetização sob diferentes pontos de vista, sendo em determinado contexto visto como um único conceito e em outros como processos com conceituação distintas, mas que são indissociáveis no processo educativo. A autora concorda com a segunda preposição, pois, a partir de percepções e leitura compreende que o letramento vai além de decodificar letras.

Corroborando, as experiências em sala de aula possibilitam perceber que os alunos do Ensino Fundamental dos anos finais apresentam dificuldades em ambos os termos, no entanto, torna-se letrado se sobressai. Muitas vezes a questão não tem a atenção devida, justamente por não haver o entendimento de que o letramento é tão fundamental quanto a alfabetização.

Nesse contexto, tornar-se letrado, ou formar-se leitor, é aprender sobre autores, seus modos de pensar, intenções, interlocutores, ideais e valores. Entendendo sobre gêneros, sobre a forma pela qual os textos se organizam, a partir do título, obedecendo a certas convenções, e desdobrando-se parágrafo por parágrafo para exprimir ideias. É principalmente aprender a dialogar com os autores, refletindo sobre o que eles nos dizem e comparando as suas com as nossas próprias ideias. É ler o mundo, a partir de sua realidade, intervindo e propondo novos caminhos (CARVALHO, 2005).

Diante disso, entende-se que uma das maiores dificuldades encontradas é que para os alunos a educação não tem um sentido, portanto, não é proveitoso para eles um contato mais íntimo e aprofundado. Em sala de aula a ação de ler é realizada para atender as *ordens* da Secretaria de Educação, para o aluno é ler por ler, pois, não lhe foi exposto o porquê da leitura.

Nessa vertente, não é apenas direcionar textos para que o aluno faça a leitura, mas é mostrar a ele a importância desse ato e principalmente, fazer desse momento algo prazeroso e tecendo relações com o meio em que está inserido. Quando o texto aborda questões que fazem parte do cotidiano do estudante, é mais fácil para que uma análise e reflexão sejam feitas, despertando curiosidade e interesse e consequentemente um ser atuante em sua realidade.

É evidente que há avanços no sistema educacional e nas concepções de alfabetização e letramento, as análises dos autores demonstram essa vertente, no entanto, é claro também que muitas questões ainda necessitam de ajustes. Nos é concedida a educação como direito indispensável, mas as condições para que tenhamos um ensino de qualidade são mínimas. Assim, nos deparamos com um sistema onde crianças do Ensino Fundamental ainda apresentam significativos bloqueios no que diz respeito a alfabetização e letramento, ficando reféns de um aprender limitado.

A problemática vista de um ponto externo pode se apresentar fácil de ser solucionada, todavia, quando nos deparamos com a realidade, nota-se que não é só mostrar o significado que cada atividade realizada possui para resolver a questão. É preciso ir além, analisar em todos os sentidos, buscar a raiz do problema para assim apresentar uma solução.

É relevante pontuar que as soluções não ocorrerão muito rapidamente e nem será concebida por um agente. Necessita-se de todo o corpo discente, que não seja apenas conhecedor dos desafios nos processos de alfabetizar e letrar, mas que seja atuante, inovador, e comprometido com a educação para assim haver uma transformação significativa. Além disso, a culpa de não aprender não deve se recair apenas para o aluno ou pelo não interesse, muitas vezes advém da falta de métodos efetivos por parte dos professores.

Desse modo, compreende-se que ensino e aprendizagem eram voltados para a codificação e decodificação da língua escrita. Assim, Cagliari (1998), tece que fazendo curvinhas, ninguém aprende a escrever nem a ler e que aquela imensa parafernália não servia para resolver o mais importante, que era a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Se faz coerente traçar novos caminhos para propor e desenvolver uma alfabetização de qualidade, de modo que os alunos possam fazer inferências a partir do ler e intentar novas mudanças no meio em que vivem.

Portanto, fica claro que é necessária uma inovação no sistema, que ainda que seja lenta, possibilite aos alunos a ação de ser crítico, atuante, e capaz de interferir em sua realidade, não sendo um refém do desconhecimento. Além disso, os educadores necessitam mudar o olhar sobre os alunos, uma vez que são vistos como incapazes por que no momento em que foi solicitado a resolução da atividade, não obteve sucesso. É preciso empatia, desenvolver um laço de afetividade para compreensão do aluno, que não aprende porque não tomou café ou almoçou antes de ir à escola e não porque não tem interesse pela aprendizagem.

Nesse caminho, um dos fatores que interfere na aprendizagem dos educandos é o meio em que está inserido, visto que a maioria são de baixa renda e o acesso à educação se torna limitado.

Assim, em razão da grande dificuldade que é alfabetizar, cabe evidenciar que o problema estava nos alunos, principalmente os provenientes de famílias de baixa renda que não conseguiam aprender, devido à carência de estímulos, de alimentação e de motivação cultural para desenvolver a aprendizagem escolar (CAGLIARI, 1998). A educação das crianças se dava de maneira descontextualizada, prejudicando a prática social da escrita e da leitura. Ou seja, não tratar essas questões é continuar no comodismo e consequentemente obter os mesmos resultados, alunos com idade avançada que não sabem escrever o nome e decodificar o alfabeto, o que prejudica o avanço de todos.

Frente ao exposto, esclarece-se que ao preparar a aula, o professor não deve ser refém do tradicionalismo, em outro contexto, até surtiram efeito, mas diante de um mundo que constantemente se transforma, não é aceitável que a maneira como a educação é concedida permaneça a mesma. É o memento de olhar pela janela e perceber que além das árvores há uma floresta inteira para ser desvendada. O caminho para fornecer ao educando uma perspectiva diferenciada do letramento é justamente apresentando ao aluno, que além de letras escritas em uma folha de papel, há um contexto, um mundo novo a ser desvendado.

Fica evidente, que os métodos (como consequências de passos ordenados para chegar a um fim) como bem pontua umas das autoras citadas no corpo do trabalho, não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. “O método não pode criar conhecimento.” (FERREIRO, 2001, p.30). É preciso inovar e romper os laços com o passado, haja vista que essa concepção de alfabetização se refere aos métodos tradicionais que, segundo Ferreiro (2001) desrespeita o conhecimento prévio do aluno e sua capacidade de aprendizagem.

Outro ponto a ser posto, é o desconhecimento do professor sobre a prática do alfabetizar letrando. Tal processo deveria ocorrer desde os anos iniciais, mas o que se nota é que a educação infantil se responsabiliza em alfabetizar a criança e o letramento já é elencando, quando ocorre, nos anos finais do Ensino Fundamental, o que se configura como incoerente, uma vez, que a leitura já é presente na vida da criança e a mesma, já deve ser instigada a interpretar o mundo a sua volta.

Em relação à temática, Silva; Marzari (2014) apontam que a hipótese é de que existe uma tentativa, dos professores, de alfabetizar letrando, mas que esse processo ainda carece de uma melhor compreensão do tema e de como desenvolver atividades que visam o uso social da escrita por parte das crianças. Portanto, para que isso se efetive, fazem-se necessárias condições concretas, uma vez que é indispensável ter acesso à leitura e à escrita, ou seja, a escola deve possibilitar meios para facilitar a formação de alunos letrados e alfabetizados.

As análises dos argumentos tecidos, nos encaminham para um novo direcionamento. O letramento é um desafio ainda presente, devido muitos professores também serem ensinados apenas a ler corretamente, sem uma reflexão, sem associar o texto lido ao contexto que faz inserido. Assim, ao invés de o caminho ser transformado, nos deparamos com uma repetição de comportamentos. Para o professor, é mais importante que o aluno seja alfabetizado do que letrado, mesmo porque o enfoque maior é sempre voltado para o ato de alfabetizar.

É válido pontuar, que não está sendo colocado em dúvida a importância do alfabetizar, mas sim, a razão pela qual não existe a mesma preocupação com o ato de letrar. Visto que, as ideias apresentadas, nos levam a compreender que ambos os processos são fundamentais para a formação humana e que devem ser trabalhados de maneira conjunta.

Desse modo, tem-se que o papel do docente no contexto escolar, hoje, não tem coerência em estar centrada em apenas apresentar o conteúdo pronto para o aluno, mas, sim, fazer com que ele o produza, que seja atuante e parte do processo. Portanto, a função mais importante do professor é expandir os conteúdos para a vida social do aluno, estabelecer uma relação com a realidade.

Como proposto, de acordo com BRASIL (1997, p. 54):

Um: [...] leitor competente só pode construir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.

Mediante ao exposto, a escola como um todo necessita ofertar aos estudantes atividades que tenham significado para os alunos, que façam parte do meio social ao qual pertence. A tarefa não é fácil, requer mais trabalho, por isso, alguns professores só são educadores nas quatro paredes da sala de aula. Não é viável para gerar uma mudança. O verdadeiro educador disponibiliza tempo para traçar novos caminhos, criar as condições necessárias, investe do seu próprio dinheiro, para no final obter o resultado desejado, onde seu maior prazer é a aprendizagem do seu aluno.

Os autores mencionados ao longo do trabalho nos possibilitam reflexões profundas, nos oportunizando perceber que o letramento é essencial para que haja uma transformação. Precisa-se de leitores assíduos, que não sejam manipulados pelo sistema, sejam protagonistas de sua própria história e, além disso, precisam-se criar as condições para que se efetive essa concepção.

Para tanto, é válido pontuar que as concepções e práticas pedagógicas dos professores são fundamentais para o processo de letramento, pois, através de suas inquietações é que os educandos presenciarão uma nova perspectiva. Além disso, são agentes transformadores do processo de conhecimento prévio dos alunos, visto que, através do contexto social, pode-se,

portanto, avaliar o impacto da escrita na vida coletiva e cultural dos educandos, dando um significado para a simples tarefa do ler e escrever.

Diante disso, é coerente retomar a tese de que não há apenas um letramento, existem letramentos e todos devem ser considerados no momento da aprendizagem. Comete-se o erro de atribuir a função de ensinar apenas a escola, no entanto, essa assertiva é errônea, a aprendizagem pode ser concedida em qualquer ambiente, portanto, letramento não se aprende apenas no espaço escolar. Em uma viagem para outra cidade, o ser humano pode inferir algo, relacionando-o a sua realidade, sem nunca ter ido à escola, seu conhecimento não deve ser tratado como irrelevante. É preciso pensar de maneira diferente.

Nesse viés, Lima (2015) corrobora com a afirmativa destacando que:

No espaço de sala de aula, onde as experiências de leitura deveriam se aprofundar, as atividades desconsideram os diversos tipos de textos existentes fora da escola, que são verdadeiros e carregados de significados, e por isso muitas vezes os alunos se veem perdidos dentro do contexto escolar, pois, a escola não fala a mesma língua que a sua e as atividades propostas, por não apresentarem clareza em suas instruções, fazem com que eles se sintam impotentes, inibindo sua participação em sala de aula ou mesmo levando-os ao desinteresse e à desistência (LIMA, 2015, p. 30).

A assertiva revela que os conhecimentos prévios e adquiridos fora do contexto escolar precisam ser validados. Deixar o aluno livre para pontuar suas impressões sobre determinada situação é necessário. A partir desse caminho, ler e escrever serão mais prazerosos para o estudante, sendo indispensável que essa realidade seja vivenciada pelo professor também, visto que em sala de aula se defende a prática da leitura e escrita, mas o próprio educador não as faz.

Partindo desse ponto, reflete-se a importância de o professor buscar sempre se aperfeiçoar, realizar formação continuada e está atualizado do que ocorre a sua volta. Se o aluno perceber que para o profissional a leitura e escrita não tem relevância, tampouco despertará seu interesse para praticá-las. Assim, entende-se que o processo de tomar gosto pela leitura e refletir sobre suas ideias, deve ser produzido pelos professores, pelos alunos e também por todos aqueles que fazem parte do sistema educacional.

Quando há empenho de todos, o caminho para atingir os objetivos traçados se tornam mais possíveis, existe uma troca de conhecimento, de experiências que serão fundamentais para gerar uma grande transformação no sistema educacional.

Diante disso, o planejamento é o principal aliado do professor. Não é o ato de chegar na sala de aula e direcionar o aluno a uma leitura que o tornará letrado, mas é o significado por trás daquele momento. É o cuidado com a escolha do texto, o tema que será abordado, a maneira como será realizada o ler, se por uma roda de conversa, através de encenação ou até mesmo

leitura fragmentada. São ações como essas, que devem ser arquitetadas antes de adentrar o espaço da sala de aula, que farão a diferença.

Nesse caminho, as práticas pedagógicas em sala de aula devem estar sempre direcionadas no sentido de alfabetização na perspectiva do letramento propiciando a construção de habilidades para o exercício dentro da sociedade em que o sujeito está inserido.

Ademais, ao realizar a leitura sistematizada das publicações utilizadas para alicerçar a escrita, foi possível constatar que a caminhada é longa. Os debates sobre o assunto não são somente da atualidade, mas vem perpassando muitos anos, sendo ainda necessário discutir sobre o tema. A vivência da autora em sala de aula, demonstra que a questão ainda é preocupante e urgente um novo pensar, uma nova perspectiva do letramento que só será possível se houver parceria, comprometimento e amor pela educação.

Em vista disso, é cabível trabalhar a alfabetização entrelaçada com o letramento, uma vez que ambos, favorecem o desenvolvimento do indivíduo na sua plenitude, gerando um cidadão com as habilidades de leitura e escrita aguçadas e com a capacidade de interpretar os fenômenos a sua volta. Além disso, pode projetar discussões e possíveis mudanças dentro do espaço em que está inserido, não sendo mais refém das percepções dos outros, mas o protagonista de sua história.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação perpassa diferentes espaços e é marcada por negligências, dificuldades e desafios no que concerne à garantia das condições que atendam às necessidades dos estudantes, sendo assim, é preciso promover uma aprendizagem relevante, sendo necessário, reformulações, reflexões e avaliações constantemente.

Diante disso, conforme anunciado na introdução a instituição escolar é fundamental para a contemplação do processo de alfabetização e letramento, uma vez que possibilita ao educando o contato mais direto com o mundo da escrita e da leitura. Sendo assim, o referido trabalho de modo geral buscou analisar as categorias da alfabetização e letramento e como ocorrem no ambiente da sala de aula. Sendo assim, os objetivos foram alcançados na medida em que foi possível fiar um novo conhecimento sobre os termos e uma reflexão para os professores, de modo a compreender, que são atos indissociáveis e que devem ser contemplados continuamente na formação humana.

Assim, é notado os avanços no que se refere à educação, no entanto, ainda necessita de reformulações, principalmente no que diz respeito ao ato de contemplar a aprendizagem no

campo da alfabetização e letramento, onde há um foco maior no alfabetizar do que no letrar. Portanto, é preciso pensar em uma nova maneira de promover a educação, considerando a realidade do aluno e fazendo uso dos conhecimentos prévios trazidos.

Diante disso, se poussa a relevância desta pesquisa que emergiu a partir do desejo de compreender de modo mais aprofundado como se configuram a alfabetização e letramento, haja vista que na escola em que a autora leciona os educandos ainda apresentam elevado grau de dificuldade no alfabetizar e letrar. Assim, é um estudo importante não só para a vida acadêmica, mas também para a trajetória profissional que já exerce.

Desse modo, ao longo dos capítulos é aprofundado as vertentes que rodeiam o tema para estudo, trazendo à baila, autores que carregam uma significativa apropriação sobre a temática e que contribuíram sobremaneira para fundamentação e discussão desta investigação, dando suportes para reflexões mais acentuadas e argumentos mais consistentes. Além de aprovisionar para a autora, novas perspectivas e roupagens para o alfabetizar letrando.

Diante disso, nota-se a preocupação em dadivar percepções de diferentes autores sobre o tema em estudo. Configurando-se como uma forma de associar as ideias e urdir argumentos consistentes, caracterizando-se dessa maneira, como uma investigação que contempla pontos de vistas diversos e uma abordagem mais ampla, esquivando-se dos *achismos* do cotidiano sobre a prática de alfabetizar letramento.

Nesse contexto, a partir da revisão de literatura, metodologia utilizada pela autora para a elaboração deste trabalho, foi possível aperceber que as considerações sobre o tema são de grande relevância e proporcionam abordagens significativas. Além de demonstrar que as discussões sobre o estudo são de longas datas e permanecem na atualidade, evidenciando assim, a necessidade de tecer escritos e reflexões a respeito da questão em análise.

Ademais, é notado que há uma urgência em abordar a alfabetização e letramento desde os anos iniciais. É nítido que grande parte da classe estudantil tem alta dificuldade em interpretar o mundo que o rodeia, sendo facilmente manipulado, é aquém de sua realidade, não sendo capaz de discorrer sobre assuntos que estão no cotidiano e permanecendo sempre no mesmo lugar. É necessária uma mudança, que deve e precisa ocorrer logo.

Nesse viés, ao contemplar e aprofundar os estudos nas teorias de Soares, Ferreiro e Teberosky, pode-se constatar que os processos são indissociáveis e que é necessário propor uma nova perspectiva do alfabetizar letrando, onde o contexto do aprendiz e os conhecimentos que carrega deve ser validado. Além disso, as atividades desenvolvidas em sala de aula precisam ter um significado, de modo, a fornecer uma aprendizagem real, sendo viável para o aluno.

Nesse contexto, é cabível destacar que a organização é fundamental para uma aprendizagem significativa, onde se reserve tempo para conhecer o aluno e se estabeleça estratégias para solucionar a dificuldade. O ato de ensinar não deve ser movido pelo dinheiro, mas sim pelo pleno desenvolvimento dos estudantes, pois, os mesmos são de grande importância para o funcionamento da sociedade e se não forem direcionados pelo caminho correto, dificilmente poderão revolucionar sua realidade.

Corroborando com o exposto, é de pertinência traçar novos caminhos e preposições em volta da alfabetização e letramento, dedicando devida atenção e compreendendo que a ação de associar os termos no ensino-aprendizado é um caminho assertivo para amenizar o alto grau de dificuldade dos alunos.

Assim, ratifica-se a relevância deste estudo, que forneceu subsídios para uma abordagem crítica e minuciosa sobre os processos de alfabetização e letramento, se configurando como necessária para todos os integrantes do espaço social que buscam por uma mudança efetiva no sistema educacional e na sociedade.

Portanto, é fato que os desafios são muitos e constantes, mas a partir de disposição, comprometimento e amor pelo ato de educar é possível moldar o cenário e proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa. De modo que sejam, protagonistas, atuantes e críticos sobre as problemáticas que o cercam, não sendo mais um refém do não conhecimento, mas um instrumento para propagação e evolução do que tanto se discute ao longo dos anos: alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. P. **Práticas de alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2008.
- ANDRADE, Paulo Estevão, ANDRADE, Olga Valéria Campana Dos Anjos, PRADO, Paulo Sérgio T. Do. **Psicogênese Da Língua Escrita: Uma Análise Necessária**. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCBYTMxBsqNB3Jw7QJLG3tc/abstract/?lang=pt>Acesso em: 05/10/2022.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. 2º edição. São Paulo: Cortez, 1998.
- BARROS, A. J. P.; LEHFELD, A. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1990. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/projeto-de-pesquisa-propostas-metodologicas-89895ed99255.html>. Acesso em: 10/12/2021.
- BARTON, D. **Local Literacies. Reading and writing in one community**. Routledge, 1998.
- BOTELHO, Laura Silveira. **PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS NA ESCRITA DA MONOGRAFIA: RELAÇÕES DE PODER NA ACADEMIA**. Juiz de Fora, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. vol. 2, Brasília: 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. 1º edição. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores: coletânea de textos, módulo 1**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 de out de 2022.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bâ-bê-bi-bô-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre teoria e a prática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Ciclo Inicial de Alfabetização**. 1ª ed. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

- FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FEITOSA, A. C. e TROVÃO, J. R. **Atlas escolar Do Maranhão: espaço Geo- Histórico e Cultural**. João Pessoa: Grafset, 2006.
- FERREIRO. **Educação e Ciência**. Folha de S. Paulo, 3 jun. 1985, p. 14.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- _____. **Alfabetização e cultura escrita**. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 27, p. 27-30, maio de 2003.
- _____. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- _____. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.
- _____. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: Centro de alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação. UFMG, 2005.
- Gil, A. C; **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002
- GOODMAN, Kenneth S. **What's Whole in Whole Language?**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.
- HASAN, H.; WILLIAMS, G. **Literacy in Society**. London: Longman, 1996.
- HEATH, S. B. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University, 1983.
- HISSA, Débora Liberato Arruda, COSTA, Dalilla Limeira Da. **LETRAMENTO AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO NA BNCC: UMA REFLEXÃO CRÍTICA**. Revista Eletrônica do Metlli, volume 10, número 5, jul.-set, 2021.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio: síntese de Indicadores**. Rio de Janeiro: IBGE/PNUD, 2010. 1º de dezembro de 2010.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990.
- KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LAKATOS, E. M., MARCONI, M.A., **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, Atlas, 2001.
- LIMA, A, F, S, O. **Pré-escola e Alfabetização**. 14º edição; Petrópolis: Vozes, 2001.

- LIMA, Ana Maria Peixoto. **Leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental: uma análise sobre as práticas de letramento nas turmas de 6º ano**. 2015. Disponível em: scielo.com.br. Acesso em: 05 de outubro de 2022.
- MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, E. S. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática**. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.) **Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula**. Ed. Belo Horizonte: Editora, Autentica: Caele, 2008.
- MAGALHÃES, S. M. O. **Relação Pedagógica, Afetividade, Sensibilidade: pressupostos transdisciplinares para a formação docente**. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.1, n.3, p.51-63, set. 2011 /. Acesso em: 05 de outubro de 2022.
- MENDONÇA, Onaide Schwartz, MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. 2011. Disponível em: www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf Acesso em 05/10/2022.
- MOLL, J. **Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 6º edição; Porto Alegre: Mediação, 2002.
- MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. 4. ed. São Paulo: Editora, Unesp, 2004.
- . **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário "Alfabetização e letramento em debate" (2006) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 05 de outubro de 2022.
- NASCIMENTO, N. M. **História do Maranhão**. São Paulo: FTD, 2001.
- PNUD. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Atlas do desenvolvimento humano**. 2005. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/oque/index.php>. Acessado em: 05 de out. de 2022.
- RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.
- ROMANELLI, O, O. **História da Educação no Brasil**. 25º edição; Petrópolis: vozes, 2001.
- ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- RUFINO, Josiane Aparecida. **Alfabetização e letramento: o desafio da escola e da sociedade contemporânea**. 2011. Disponível em: <http://calafiori.edu.br>. Acesso em: 05 de outubro de 2022.
- RUSSO, M, F; VIAN, M, I, A. **Alfabetização: Um Processo em Construção**. 4º edição. São Paulo: Saraiva, 1999.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetizar Letrando**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1. ed, 1º reimpressão. Belo Horizonte: Editora. Autêntica, 2007.

SILVA, Isadora da Silva e. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2018. Disponível em:

[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Discuss%C3%B5es+contempor%C3%A2neas+sobre+Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+e+Letramento+nos+inais+do+ensino+fundamental+&btnG=)

[BR&as_sdt=0%2C5&q=Discuss%C3%B5es+contempor%C3%A2neas+sobre+Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+e+Letramento+nos+inais+do+ensino+fundamental+&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Discuss%C3%B5es+contempor%C3%A2neas+sobre+Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+e+Letramento+nos+inais+do+ensino+fundamental+&btnG=). Acesso em: 05 de outubro de 2022.

SILVA, Maria da Guia Taveiro. **Letramento e linguagem em escola rural no Maranhão**. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10780>. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

SILVA, Nanci Nunes Barroso da. MARZARI, Marilene. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: desafio para os alfabetizadores**. 2014. Disponível em: unicathedral.edu.br. Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

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

_____. **A escolaridade é um critério adequado para avaliar o grau de letramento em um país do terceiro mundo**. In: WORLD CONGRESS OF APPLIED LINGUISTICS11, 1996, Finlândia.

_____. **Perspectivas históricas e a-históricas do letramento**. Caderno de Estudos Linguísticos: revista do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp. 1993. pp. 26, 49.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Letramento – Um tema em 3 gêneros**. 2º edição; Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

_____. **Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26º Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, Minas Gerais, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação. Jan-abr., no. 025, p. 5-17, 2004a.

_____. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004b.

_____. **Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento.** In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 54 - 67.

_____. **Alfabetização e Letramento.** 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

_____. **Alfabetização: A Questão dos Métodos.** 1. ed. 2° reimpressão: São Paulo: Editora Contexto, 2018.

STREET, B. (org.) **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** *Current Issues in Comparative Education*. 5(2) May 12, 2003.

_____. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil.** *Cadernos Cedes*, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 25 de out de 2022.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, M. R. **Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita.** *DELTA: Documentação de Estudos Em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 29, n. 1, p. 29-58, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502013000100002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 25 de outubro de 2022.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo, Cortez, 2005.

_____. **Perspectivas históricas e a-históricas do letramento.** *Caderno de Estudos Linguísticos: revista do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas*. Campinas: Unicamp. 1993. pp. 26, 49.

_____. **A escolaridade é um critério adequado para avaliar o grau de letramento em um país do terceiro mundo.** In: *WORLD CONGRESS OF APPLIED LINGUISTICS*11, 1996, Finlândia.

WEISZ, Telma Alfabetizadora. **Educação Infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola.** 1990. Disponível www.reescrevendoaeducacao.com.br/pages.php?recid=18. Acesso em: 05/10/2022.

ZAVALA, Virgínia. **Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior.** In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (org.) **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em lingüística aplicada.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.