




## C A P Í T U L O 9

# ALFABETIZAR LETRANDO: DESAFIOS PARA O PROFESSOR ALFABETIZADOR, NUMA PERSPECTIVA INOVADORA<sup>1</sup>

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0722511099>

**Paula Coutinho de Souza**

Professora da rede pública estadual da cidade de Mucajá. Estado de Roraima

<sup>1</sup> Artigo produzido a partir da dissertação de mestrado defendida em 2018 na Universidad Gran Asunción. UNIGRAN. República de Paraguay-PY.

**RESUMO:** A alfabetização constitui-se numa atividade interativa, interdiscursiva de apropriação de diferentes linguagens produzidas culturalmente. Dentre elas situa-se a leitura como um artefato presente em todas as atividades das sociedades letradas. Uma das primeiras necessidades de uma pessoa é se comunicar, falar, entender e se fazer entender, saber dizer o que pensa com firmeza e espírito crítico e se comunicar através da leitura e da escrita. Aprender a falar, a ler, a escrever passa a ser rudimento na história do ensino, os quais ainda não foram superados por outras necessidades achadas a serem mais importantes. Nessa concepção, alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, a criticar e a produzir conhecimento, e não ensinar somente a distinguir os símbolos gráficos da linguagem verbal. Ser alfabetizado quer dizer distinguir e compreender esses símbolos e ser capaz de produzir mensagens compreensíveis para outros alfabetizados, aperfeiçoando o entendimento entre as pessoas e aumentando o seu nível e qualidade de vida. Nesse sentido, a alfabetização se caracteriza como um processo em que o alfabetizando necessita superar etapas para adquirir as habilidades necessárias. Atualmente, no processo de alfabetização, o tempo de aprendizagem da criança é respeitado e o desenvolvimento da leitura e da escrita acontece ou deveria acontecer da mesma maneira que aprendeu a falar, com o desenvolvimento de atividades significativas. Dessa forma, aprender a ler e escrever e com que velocidade isso ocorre depende de cada criança, do meio em que vive,

assim como a sua participação em atividades de leitura e escrita. O uso do termo letramento aparece decorrente da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema da escrita. Portanto, é um processo (ou uma prática) social/coletivo de democratização do saber. Assim, a noção de letramento não apenas amplia o conceito de alfabetização como poderia fortalecê-lo, resgatando a dimensão política, filosófica, dialógica, cultural e ideológica. Portanto, essa concepção aborda a alfabetização não apenas como uma atividade cognitiva, mas também como um processo afetado pelos aspectos sociais, históricos e ideológicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Letramento. Leitura e escrita.

## LITERACYING BY LETTERS: CHALLENGES FOR LITERACY TEACHERS, FROM AN INNOVATIVE PERSPECTIVE

**ABSTRACT:** Literacy constitutes an interactive, interdiscursive activity of appropriation of different culturally produced languages. Among them is reading as an artifact present in all activities of literate societies. One of a person's first needs is to communicate, speak, understand and make themselves understood, know how to say what they think firmly and critically and communicate through reading and writing. Learning to speak, read and write become rudiments in the history of teaching, which have not yet been overcome by other needs considered to be more important. In this conception, literacy is teaching to read and write, to criticize and produce knowledge, and not just to teach how to distinguish graphic symbols from verbal language. Being literate means distinguishing and understanding these symbols and being able to produce understandable messages for other literate people, improving understanding between people and increasing their level and quality of life. In this sense, literacy is characterized as a process in which the person learning literacy needs to overcome stages to acquire the necessary skills. Currently, in the literacy process, the child's learning time is respected and the development of reading and writing happens or should happen in the same way as learning to speak, with the development of meaningful activities. Therefore, learning to read and write and how quickly this occurs depends on each child, the environment in which they live, as well as their participation in reading and writing activities. The use of the term literacy appears to arise from the need to recognize and name social practices of reading and writing that are more advanced and complex than the practices of reading and writing resulting from learning the writing system. Therefore, it is a social/collective process (or practice) of democratization of knowledge. Thus, the notion of literacy not only expands the concept of literacy but could strengthen it, rescuing the political, philosophical, dialogical, cultural and ideological dimension.

Therefore, this conception approaches literacy not only as a cognitive activity, but also as a process affected by social, historical and ideological aspects.

**KEYWORDS:** Literacy. Literacy. Reading and writing.

## INTRODUÇÃO

A educação precisa ser repensada e a melhor forma é aquela que provoca mudanças qualitativas no processo pedagógico. Para tanto, o professor deve ter a competência para mediar o processo de construção do conhecimento, favorecendo a interação, autonomia e, conseqüentemente, possa contribuir na construção de um “andaime”, garantindo a sustentação da aprendizagem de forma interativa.

Uma proposta moderna e inovadora da educação alfabetizadora implica primeiramente compreender a dinâmica do conhecimento de forma mais abrangente, tentando imprimir nos espaços escolares os saberes emergentes da sociedade.

A própria definição de alfabetização precisa ser esclarecida, porque várias pesquisas constataram que este termo não era suficiente para definir e englobar todos os processos que estavam envolvidos na aquisição da leitura e escrita, surgindo então um novo termo, o letramento. A alfabetização e letramento são ações distintas, mas inseparáveis.

O termo *letramento*, referindo-se à prática social da leitura e da escrita, vem juntar-se ao conceito de alfabetização no sentido de se dar conta não apenas da dimensão do processo de apropriação do código da escrita, mas das conseqüências desse conhecimento na vida dos indivíduos.

Neste sentido, a difusão e o emprego do termo letramento passaram a ter relevância no meio educacional a partir da década de 1980. Traduz-se nas ações pedagógicas de reorganização do ensino, na reformulação e ressignificação dos novos modos de ensinar, ganhando espaço e credibilidade no discurso de teóricos, de especialistas e de professores/alfabetizadores.

Conjugar os conceitos de alfabetização e letramento sem perder de vista a peculiaridade que caracteriza cada um deles constitui desafio no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Assim, podemos dizer que a alfabetização consiste na ação de capacitar o indivíduo a ler e escrever, enquanto o letramento enquadra-se no âmbito social de apropriação da escrita e de suas práticas sociais.

No conceito mais estrito de alfabetização, alfabetizar significa ensinar o aluno a decifrar o código alfabético. Esse conceito abrange as capacidades de decodificar (uma palavra escrita num fonema) e de codificar (um fonema numa palavra escrita).

Portanto, mesmo nesse conceito estrito, alfabetizar implica escrever de forma ortograficamente correta – ou seja, aplicar o código alfabético corretamente. O conceito de decodificar é central ao conceito de alfabetização.

Afinal, alfabetizar significa ensinar o alfabeto, dar ao aluno os elementos para ele descobrir como funciona esse código, como decodificar fonemas em grafemas e vice-versa. A decodificação permite formar um leitor autônomo, capaz de ler qualquer palavra. O letramento, dentro do entendimento sociológico, refere-se ao processo de inclusão e participação na cultura escrita, envolvendo o uso da língua em situações reais.

Ou seja, constitui conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades indispensáveis para o uso da língua em práticas. Alfabetizar letrando é desenvolver ações significativas de aprendizagem sobre a língua, de modo a proporcionar situações onde a criança possa interagir com a escrita a partir de usos reais expressos nas diferentes situações comunicativas.

Neste sentido, conceitos de alfabetização e letramento impõem ação pedagógica nessa perspectiva. Ou seja, a de que a alfabetização é elemento essencial do letramento que orienta o indivíduo para que se aproprie do código escrito, aprenda a ler e escrever e, ao mesmo tempo, conviva e participe de práticas reais de leitura e escrita.

Portanto, alfabetização e letramento, apesar de serem processos diferentes, são inseparáveis e indispensáveis na apropriação das diferentes linguagens e na inserção do indivíduo na cultura escrita. Cabe ao professor alfabetizador, membro mais experiente, de posse dos conhecimentos e conteúdos necessários, incentivar a compreensão e a produção de novos conhecimentos, contribuindo na formação de alunos capazes de gerar a construção dos saberes, a partir da sua reflexão- ação-reflexão e a de seus pares.

O desafio de alfabetizar letrando perpassa, sobretudo, pela concepção da proposta de alfabetização e de letramento inovadores, considerando a dimensão social desses termos, a fim de que o fazer docente seja ressignificado mediante o desenvolvimento de ações que possibilitem a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita como práticas sociais.

## **A alfabetização como prática inovadora**

Quando se fala em educação pensa-se em escola, uma vez que representa o ensino sistematizado e oficial. Contudo, a educação não acontece só em um prédio, mas em todo e qualquer lugar, pois as pessoas aprendem na interação, conforme

esclarece Vygotsky (1998), por meio de mediações com alguém mais experiente como um adulto e também na relação com os objetos.

O processo educativo faz parte da vida de todos os seres, pois a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender (Silva, 2015).

É necessária uma discussão no âmbito da prática escolar inovadora, e a relação estabelecida entre alfabetização e letramento é compreensão desses conceitos. A prática de alfabetização e letramento não pode ficar alheia às inovações que surgem, haja vista que pode ter ação transformadora, mas precisa haver a integração entre as duas, de modo renovador, para auxiliar na criticidade e no desenvolvimento, além de ser um instrumento conteudístico, formador e analítico. Portanto, a transformação por meio da inovação seria elemento fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de excelência, do professor alfabetizador.

A investigação do processo de alfabetização e letramento constitui uma tarefa árdua, principalmente pela pluralidade de entendimentos existentes acerca dos termos. Quero esclarecer, inicialmente, que apresento os termos alfabetização e letramento juntos em todos os momentos da escrita e que essa é uma ação proposital que defende a ênfase da Indissociabilidade de ambos na prática pedagógica, sem ignorar a especificidade que cada conceito possui.

Pois, compreendo que a alfabetização precisa ser pensada na perspectiva do letramento e, neste sentido, o próprio conceito de alfabetização amplia seus horizontes e passa a ser visto como um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta e pelo qual descobre que a palavra escrita é mais uma forma de expressar as coisas, ideias e sentimentos tornando-se a base fundamental para a aquisição da leitura e da escrita. (Kramer, 2010, p. 168)

Se conseguíssemos assumir isso permanentemente, não haveria a necessidade de distinção, chamaríamos apenas de alfabetização como fizemos no passado. Mas, reconhecendo que esta não é, ainda, a nossa realidade, é necessário distinguir alfabetização de letramento, pelo menos em termos técnicos.

É o que nos adverte Soares (2012), enfatizando o quanto o surgimento do termo e as discussões acerca do letramento ampliaram, sim, o conceito multifacetado de alfabetização, mas que uma diferenciação entre ambos é necessária, principalmente em países onde a questão da alfabetização não foi debelada.

As reflexões da especificidade da alfabetização e do letramento nos revelam a necessidade da vinculação dos dois termos na prática pedagógica alfabetizadora inovadora, tendo em vista que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola contempla uma proposta de “alfabetizar letrando”, em que o ensino e a aprendizagem

do código são permeados pelas práticas sociais de utilização da escrita, conferindo-lhe sentido e significado a partir de suas diferentes finalidades no contexto social.

Entende-se que, numa sociedade letrada, não basta apenas aprender a ler e escrever; é preciso praticar socialmente a leitura e a escrita, compreendendo as finalidades decorrentes nos diversos contextos de letramento. Assim, alfabetizar letrando não constitui um novo método de alfabetização que consiste na utilização de textos variados no ambiente escolar, mas a ressignificação do sentido da alfabetização, sobretudo numa perspectiva pedagógica inovadora que contemple metodologias relacionadas à aquisição da escrita. Conforme Soares (2012) há múltiplos métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita.

Desta forma, faz-se necessário compreender que o processo da alfabetização envolve situações de ordem psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística e não podem ser desconsideradas no tratamento didático no ensino da língua, envolvendo diferentes metodologias. Por um lado, a aquisição do sistema alfabético e, por outro, a imersão na cultura escrita por meio dos usos sociais nos diferentes contextos dos quais o sujeito participa.

As inovações no âmbito da alfabetização e letramento têm assumido conceito presente nas várias esferas sociais, atualmente. Essas inovações no campo da alfabetização tem estreita relação com o projeto de *educação para todos*, no Brasil na última década.

A inovação curricular tornou-se meta da UNESCO, favorecendo a consolidação da inovação como projeto universal de educação para todos. O grande desafio da inovação está diretamente aliado à compreensão de que o conhecimento é e está a todo o momento sendo construído em todas as esferas sociais, culturais e históricas.

A ampliação do conceito de alfabetização sugere uma abordagem diferenciada para tratar da questão. A diferença que se apresenta nos dias atuais em nosso país (não somente) é o fato de atentarmos para os níveis considerados precários de letramento, pressupondo debelada a questão do acesso à escola, mas com poucas garantias de aprendizagem efetiva.

É nesse ambiente que se concretiza a inovação pedagógica. E por isto se torna necessário, nessa ideia, modificar o espaço formador, revitalizando-o para novas aprendizagens que tornem o espaço da sala de aula mais agradável, dinâmico e prazeroso, fortalecendo a apropriação de conteúdos curriculares e o aprofundamento e ampliação de temas.

## A inovação pedagógica na alfabetização

Quando se refere a práticas pedagógicas inovadoras na alfabetização é preciso ter conhecimento das questões do método e do conteúdo a ser trabalhado. Nesse aspecto, o conceito de *habitus* oferece subsídios e correlações indispensáveis, a meu ver, para tratar da acomodação ou não de inovações, se a prática pedagógica dos alfabetizadores for pensada tomando como referência suas percepções, pressupostos e predisposições. Bourdieu afirma que:

*O habitus é composto de experiências adquiridas e desenvolvidas desde o nascimento, fazendo com que uma pessoa aja ou reaja de determinada maneira dentro de sua realidade; entretanto, pode ser modificado por novas experiências, que, por sua vez, talvez deem origem a novos habitus* (BOURDIEU, 2005, p.132)

Nesse sentido, o professor que questiona a eficácia dos diversos métodos de alfabetização, como o uso de cartilhas, do método tradicional, métodos fônicos, dos materiais excessivamente estruturantes utilizados frequentemente, e percebe que é preciso fazer mudanças, está determinando as mudanças em seu *habitus*. Para isto é fundamental que o alfabetizador enfrente essas mudanças para identificar as respectivas consequências de prática pedagógica inovadora, sendo diferentes, também, os resultados alcançados.

Pinheiro (2017, p. 98) aponta que “a inovação pedagógica permeia os espaços educativos, porém, sua implementação depende do grau de aceitação e de envolvimento dos profissionais educativos”.

Ao adotar a metodologia de alfabetização, o professor definirá também suas atitudes e posturas em sala de aula, bem como os materiais que utilizará, priorizando as competências e habilidades a serem construídas pelos alunos.

Diante disto é pertinente afirmar que o professor alfabetizador é aquele membro mais experiente, que, de posse dos conhecimentos e conteúdos necessários, incentiva a compreensão destes e a produção de novos conhecimentos, contribuindo na formação de alunos capazes de gerar a construção dos saberes, a partir da sua reflexão-ação-reflexão e a de seus pares. Poersch (2016) fala em um sentido mais amplo sobre a profissionalização do alfabetizador e de sua necessidade de conhecer a língua que ensina:

Por certo, não se admitirá hoje em dia um engenho eletrônico que não conheça o funcionamento de um computador, nem tão pouco um mecânico que não conheça o funcionamento do motor de um carro. Como admitir então, um alfabetizador que não tem noções sobre o processo de aquisição da linguagem pela criança? É preciso que o alfabetizador – e o professor de um modo geral – assumam uma postura científica diante de sua matéria de ensino, utilizando-se de todos os instrumentos de que dispõe a fim de realizar seu trabalho com o máximo de certeza técnica e fundamentação e ser reconhecido verdadeiramente como profissional. (POERSCH, 2016, pp. 44-45)

Contribuíram para as mudanças na concepção de alfabetização, num contexto inovador, os trabalhos como os de Paulo Freire e Emília Ferreiro sobre a crítica na atuação do professor alfabetizador. Essa crítica em torno do papel do professor meramente reprodutor de métodos ganha uma dimensão político- pedagógica mais crítica e consciente. É um agente de transformação que busca uma realidade que não condiz com o ideal de sociedade que acredita e defende.

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar (isso não significa que não haja lugar para a percepção e a memória, mas que elas não são o centro do processo), e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas de que forma ela representa graficamente a linguagem. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, v. 2, p. 21)

Em primeiro lugar se deve ter claro um conceito de Alfabetização em que se acredita e defende. É necessário, nesse momento, relembrar o quão importante é a função da inovação no meio educacional e, de certa forma, baseando-se nas afirmações de Silva (2015, p.121), “a escola deve inovar seus procedimentos buscando o crescimento do interesse do aluno”.

Quando o alfabetizador considera que alfabetizar é ajudar alguém a dar sons às letras e sílabas, ele coloca a repetição e a memorização no lugar central de suas atividades. Para este alfabetizador, seu papel é ajudar no trabalho de memorização de letras e sílabas Soares (2012, p.56), a alfabetização é:

[...] um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo de construção.

Contudo, compreende-se alfabetização numa perspectiva inovadora pautada numa nova prática, como o processo onde o indivíduo cria hipóteses, estabelece relações e constrói conceitos de como a língua escrita funciona e qual a sua função social e o que pensa sobre a escrita, indo buscar situações que façam o alfabetizando pôr em prática suas conclusões, ou seja, que produza e reflita sobre esta ação.

Seu papel é propor atividade onde a escrita apareça como instrumento de interação, pois a aquisição da leitura e escrita ocorre quando é usada de forma real, concreta, não de forma artificial e simulada. Nesta concepção, alfabetizado e alfabetizador compartilham “saberes” e experiências, numa forma conjunta de ensinar e aprender coletivamente. Segundo Teberosky (2013):

O tempo escolar deve contemplar atividades que levem os alunos a manusear os livros, a folheá-los e compartilhá-los, e a estender suas opiniões e aprendizagens a murais, dramatizações e manifestações plásticas que traduzam o impacto afetivo e cognitivo da experiência obtida. (TEBEROSKY, 2012, p.145)



O uso cotidiano e sistemático de situações de leitura e de escrita em seu universo cultural marca, desde o primeiro momento, as explorações das crianças com relação à escrita e à leitura, e, neste processo, elas vão criando sentidos e se tornando naturalmente usuárias da linguagem escrita. Esta constatação levou Ferreira (2015, p.33) a propor o que passou a denominar “ambiente alfabetizador”, que visava levar para a sala de aula um ambiente semelhante ao que as crianças viviam em seu cotidiano quando expostas a situações de leitura e de escrita.

## O letramento

Em meados dos anos de 1980 surge no contexto dos estudos e da discussão sobre alfabetização no Brasil a noção de letramento. Uma das ocorrências do uso da expressão *letramento*<sup>1</sup>, segundo Soares (2012), foi feita por Kato em 1986, em que a autora diz acreditar que a língua falada culta é consequência do letramento, e Tfouni, em 1988, distingue a alfabetização de letramento.

A partir desse momento, o uso do termo torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de professores e especialistas, emotivo de pesquisa nos meios acadêmicos. Porém, a palavra letramento, segundo Soares (2012), ainda não estava dicionarizada. Tinha sido introduzida muito recentemente na língua portuguesa e “alguns autores preferiam, no lugar de *letramento*, utilizar a palavra *alfabetismo*, mais próxima da língua portuguesa, porém, não tão familiar quanto seu oposto, *analfabetismo*” (Silva, 2016, p. 37).

Para Kleiman:

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” [...] dos estudos sobre a alfabetização cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Eximem-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribui a alfabetização que a vê como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-la num processo real de democratização da cultura e de libertação. (KLEIMAN, 2010, pp.15-16.

De acordo com Soares (2012), o uso do termo letramento aparece decorrente da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever, resultantes da aprendizagem do sistema da escrita. Para a autora, este fenômeno acontece simultaneamente ao aparecimento do *illettrisme*, na França, e da *literacia* em Portugal.

Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora o termo *literacy* já estivesse sendo usado desde o final do século XIX, foi nos anos de 1980 que se tornou foco de atenção e discussão nas áreas da educação e da linguagem, evidenciado pelo grande número

1. Versão para o Português da palavra *literacy*, da língua inglesa. “Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *cy*, que denota qualidade, condição, estado [...], ou seja: *literacy* é o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (Soares, 2012, p.17)”.

de artigos e livros publicados sobre o tema. Convém ressaltar que, aproximadamente nesta época (final dos anos 1970), a UNESCO<sup>2</sup> propõe a ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, sugerindo que as avaliações internacionais sobre o domínio de competências de leitura e de escrita se fizessem de forma mais ampla, além de medir apenas a competência de ler e escrever.

Ainda segundo Soares (2012), se houve coincidências quanto ao momento histórico em que as práticas sociais de leitura e escrita surgem como fundamentais em sociedades distanciadas nos aspectos geográficos, socioeconômicos e culturais, as causas e o contexto deste surgimento se caracterizam como diferentes nos países em desenvolvimento, como o Brasil, dos países desenvolvidos como França, Estados Unidos e Inglaterra.

Uma das diferenças que pode ser destacada é o grau da ênfase colocada nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e aprendizagem do código escrito, ou seja, entre o conceito de letramento (*illetterisme, literacy*) e o conceito de alfabetização (*alphabétisation, reading, instruction, beginning literacy*).

Nos países de primeiro mundo, as práticas sociais de leitura e escrita assumem a natureza de problema relevante na constatação de que a população, embora alfabetizada, não possuía habilidades de leitura e escritas suficientes para uma participação efetiva e competente, tanto no contexto social como profissional, envolvendo a língua escrita.

Nesta perspectiva, nesses países a discussão sobre os problemas da aprendizagem inicial da escrita, ou da tecnologia da escrita (alfabetização) e o domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas (letramento) são tratados de forma independente, revelando o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não causalidade entre eles.

No Brasil, o movimento se fez na direção oposta. A discussão sobre a importância de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se a partir do questionamento do conceito de alfabetização. Dessa forma, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e frequentemente se confundem com uma progressiva extensão do conceito de alfabetização em direção ao letramento, do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

Para Soares (2012, p. 8), “a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção dos termos em outros países”. Apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, existe uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do letramento conduzindo a certa extinção do termo alfabetização, a que a autora

2. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

atribui o nome de “desinvenção da alfabetização” para descrever a progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização que vem ocorrendo nas escolas ao longo das duas últimas décadas. Para a autora, na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento; os dois processos são simultâneos.

Nas últimas (duas) décadas, os estudos sobre o letramento se intensificaram provocando uma série de indagações e hipóteses a respeito do próprio significado, o sentido se pluralizou provocando entendimentos diferenciados.

Para Kleiman (2010, p. 19) o letramento pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Tfouni (2014, p. 23) afirma que o termo letramento “não tem um sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme, pelo contrário, está intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo”.

Para Costa (2016, p. 15), o termo letramento pode interpenetrar-se com a concepção freireana de alfabetização no sentido de auxiliar no desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva do sujeito, para que ele possa ter acesso à cultura e se liberte como cidadão. Portanto, um processo (ou uma prática) social/coletivo de democratização do saber.

Nesse sentido destaca-se não apenas a dificuldade para conceituar o letramento como a possibilidade de conceber letramentos, ou seja, uma pluralidade em torno deste termo que resulta numa falta de condições para estabelecer os diferentes níveis de letramentos. A autora afirma ainda que a discussão contemporânea sobre letramento é densa, complexa e está atravessada pelo viés político-ideológico.

Portanto, o conceito de letramento ainda está se consolidando. De qualquer modo, foge ao âmbito deste trabalho aprofundar essa questão. Aqui, relacionado à alfabetização, o letramento é bússola, é perspectiva pela qual o ensino e a aprendizagem do objeto escrita se apoiam, enquanto a aprendizagem do sistema escrito torna-se ferramenta que amplia gradativamente os níveis de letramento.

Kleiman (2010), analisando os modelos de letramento encontrados na prática escolar, aponta pelo menos dois que levariam a duas perspectivas e consequências diferenciadas: o modelo autônomo e o modelo ideológico. Costa, fundamentado em Kleiman, explicita inicialmente o modelo autônomo de letramento, bem como o que este conceito representa em termos de implicações sociais:

O modelo autônomo possui uma concepção quase absoluta de que nas instituições e nas classes letradas (escola, igreja, classe média,) está a gênese da verdade. Assim a escola seria, com suas práticas, a principal agência de letramento e a escrita seria objeto de comunicação distinto da oral (visão polarizada entre oralidade e escrita), priorizando, portanto, na/pela escrita, um tipo específico de letramento – a alfabetização. Esse modelo seria um modelo completo em si mesmo, instrumento neutro, social, a-histórico, justamente por não levar em conta o contexto social ou cultural que determina as práticas de letramento. (COSTA, 2016, p. 16)

Para o autor, o modelo autônomo de letramento reforça a crença de poder resolver as dificuldades de comunicação oriundas da diversidade sociocultural e linguística por meio da educação formal escolar, baseado principalmente na certeza de que, quanto maior o nível de escolarização, melhor o desempenho do sujeito na comunicação. Esse modelo enfatiza a dimensão individual da aprendizagem e o letramento é concebido como um atributo pessoal. Além de outros problemas, modelos de letramentos que enfatizam a ótica individual, segundo Silva (2015, p. 39), “concebem o ato de ler<sup>3</sup> e escrever<sup>4</sup> como uma mesma habilidade, não levando em conta a especificidade de cada um; por outro lado, quando compreendem a distinção dos dois processos acabam por enfatizar um deles”.

A autora destaca ainda o fato de que o ensino da leitura e da escrita desconsidera muitas vezes as experiências anteriores do sujeito e o conflito necessário para que ele memorize e compreenda o sistema alfabético.

Esse conflito só é possível na interação com o outro, pois é a partir do outro que a criança se dá conta das situações e condições em que se produz a escrita e a leitura em sala de aula. Lemos e escrevemos o que? Para quê, para quem, por quê? (Silva, 2015, p. 41)

Embora enfatizando a questão individual, a aprendizagem do código escrito é um fenômeno de caráter social e se faz na e por meio da atividade discursiva.

O modelo ideológico leva em conta a determinação do aspecto social e cultural nas práticas de letramento para uma sociedade e a significação do código escrito depende do contexto em que foi adquirido. “Esse modelo não propõe a relação de causalidade para a ascensão social do sujeito, acesso aos seus bens sociais ou desempenho nas práticas comunitárias” (Costa, 2016, p. 16).

Segundo o autor, enquanto o modelo autônomo possui uma confiança absoluta de que o que é universalmente confiável ou válido provém das instituições como a escola, a igreja, entre outras, no modelo ideológico essa confiabilidade é relativizada.

O modelo ideológico, interpretado não como um atributo particular, mas na dimensão social, pode ainda ser visto “sob duas perspectivas, *progressista ou liberal e a revolucionária ou radical*” (Silva, 2015, p. 42). Na ótica progressista ou liberal, o letramento prevê tão somente que o indivíduo desenvolva práticas sociais de leitura e escrita que o adaptem às condições do meio em que está inserido, enquanto na perspectiva revolucionária ou radical o sujeito é encorajado a interferir no contexto, criando inclusive novas regras de participação.

3. A leitura é “um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras até a capacidade de ler textos escritos” (Silva, 2015, p.39).

4. A escrita também requer um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas diferentes daquelas exigidas pela leitura, “as habilidades de escrita estendem-se desde a capacidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor em potencial” (Silva, 2015, p. 40).

É no âmbito do modelo ideológico de letramento, com sua possibilidade de ser transformador ou revolucionário, que se percebe uma ampliação, numa visão outra das discussões sobre alfabetização. Mencione-se ainda que não apenas o uso social do código escrito (letramento) está condicionado aos aspectos culturais de um determinado grupo, como a própria aquisição técnica desse código (alfabetização) se dá necessariamente relacionada a uma maior ou menor valorização atribuída à escrita, de acordo com o contexto em que o sujeito está inserido.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo (código escrito) pode ser trabalhado para além da decodificação, visando à interpretação e à produção de significados, pois somente dessa forma poderá contribuir para uma alfabetização e um letramento na perspectiva de iniciar a formação de um leitor/autor.

Nesse sentido grande desafio da atualidade imposto aos professores em relação à leitura e a produção escrita é “alfabetizar crianças tendo o texto como unidade básica e ensinar a ler e escrever a partir da reflexão sobre o processo envolvido”, principalmente porque a autonomia na leitura desenvolve-se com o aumento da experiência, na medida em que ocorre a ampliação de conhecimentos que servem de apoio à identificação de palavras, de frases e de modalidades de textos.

Nessa ótica é preciso ressaltar que a preferência pela polissemia e polifonia contida nos textos literários contribui para potencializar a interação acerca de diferentes opiniões sobre uma unidade temática. Os textos providos de diferentes significados podem proporcionar aos que estão aprendendo a ler e escrever uma competência “para além do domínio do sistema de escritura, melhor pronunciando e enunciando seu estar no mundo, seu jeito de estar e de fazer sua humanidade, produzindo cultura” (Costa 2016, p. 113), consolidando não apenas o processo de alfabetização como também o de letramento.

Ao ler me torno um coautor simplesmente pelo fato de não permanecer indiferente ao texto, ou seja, produzo paralelamente um texto novo e ao escrever estarei dialogando com o outro, pois cada palavra é uma forma de expressão de um tempo e um espaço constituído culturalmente.

Esse fator assume vital importância para a criança no momento da aquisição da linguagem escrita, que deve ter significado. A competência técnica é adquirida paralelamente e/ou em consequência da constante interação com textos diversificados, científicos e ficcionais, ou seja, o letramento se faz concomitantemente ao processo de alfabetização.

## Alfabetização e letramento: Diferenças

A investigação do processo de alfabetização e letramento constitui uma tarefa árdua, principalmente pela pluralidade de entendimentos existentes acerca dos termos. Esclarece-se inicialmente, que apresento os termos alfabetização e letramento juntos em todos os momentos da escrita e que essa é uma ação proposital que defende a ênfase da indissociabilidade de ambos na prática pedagógica, sem ignorar a especificidade que cada conceito possui, pois compreendo que a alfabetização precisa ser pensada na perspectiva do letramento.

Nesse sentido, o próprio conceito de alfabetização amplia seus horizontes e passa a ser visto como um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta e pelo qual descobre “que a palavra escrita é mais uma forma de expressar as coisas, ideias e sentimentos tornando-se a base fundamental para a aquisição da leitura e da escrita” (Kramer, 2010, p. 168).

Se conseguíssemos assumir isso permanentemente não haveria a necessidade de distinção, chamaríamos [apenas] de alfabetização como fizemos no passado. Mas, reconhecendo que esta não é, ainda, a nossa realidade, é necessário distinguir alfabetização de letramento, pelo menos em termos técnicos. É o que nos adverte Magda Soares (2012), enfatizando o quanto o surgimento do termo e as discussões acerca do letramento ampliaram, sim, o conceito multifacetado de alfabetização, mas que uma diferenciação entre ambos é necessária, principalmente em países onde a questão da alfabetização não foi debelada.

Então, de forma introdutória e simplificada se pode definir a alfabetização como a aprendizagem técnica do código escrito e o letramento como a utilização da competência de ler e escrever para comunicar-se na prática social. Sem, com isto, perder o horizonte de trabalhá-los, concomitantemente.

Já alfabetização constitui-se numa atividade interativa, interdiscursiva de apropriação de diferentes linguagens produzidas culturalmente. Dentre elas situa-se a escrita como um artefato presente em todas as atividades das sociedades letradas.

Alfabetizar é ensinar o segredo do código alfabético. É ensinar a ler e escrever. No entanto, algo que parece tão simples tem sido objeto de muitas controvérsias. Portanto, torna-se relevante fazermos uma reflexão sobre os conceitos de alfabetização. A própria definição de alfabetização precisa ser esclarecida porque várias pesquisas constataram que este termo não era suficiente para definir e englobar todos os processos que estavam envolvidos na aquisição da leitura e escrita, surgindo então “um novo termo, o letramento”. (Soares, 2012, p.56)

Os estudos referentes à alfabetização passaram por diferentes concepções em sua trajetória histórica, sendo que na primeira metade do século XX, o âmbito da pesquisa e do discurso acadêmico focalizava a questão do ensino, com prioridade

para a investigação dos métodos de alfabetização com a fundamentação teórica centrada na Psicologia, principalmente no Associacionismo<sup>5</sup>.

Nessa época, de forma geral, a preocupação girava em torno de pelos menos dois métodos diferentes, com duas formas diferenciadas de se pensar a alfabetização: os métodos *sintéticos*<sup>6</sup> (que insistiam na correspondência entre a linguagem oral e escrita e que está deveria partir de elementos mínimos, “as letras” ou “fonemas” no caso do método fonético, para os maiores, “sílabas/palavras/frases”, como o caso do método alfabético) e os métodos *analíticos* (nos quais a leitura é concebida como um ato “global” e “ideovisual”, que, portanto deveria se iniciar com unidades significativas para a criança que partiria do todo para o elemento menor).

Paralelo a esses métodos e tentando utilizar o que haveria de melhor em ambos, se propôs ainda o chamado método “misto” ou “global”, que, segundo Teberosky (2012 p. 23) “participariam da benevolência de uns e de outros”. De acordo com Silva (2015), nos anos 60, a questão da alfabetização começa ser estudada a partir do fracasso escolar.

A ideologia do déficit é amplamente divulgada atribuindo aos alunos oriundos das camadas populares uma desvantagem, pois o meio em que viviam não lhes oferecia as condições ideais para o pleno desenvolvimento e a escola teria a função de compensar essa deficiência. Essa questão é aprofundada Silva (2015) que discute alfabetização e pobreza, e Kramer (2010) que explicita a política de educação compensatória no pré-escolar na obra: *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*.

Na segunda metade do século XX, o esforço em compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita se intensifica. Teberosky, com base na teoria piagetiana<sup>7</sup>, desenvolvem seus estudos buscando descobrir o sujeito cognoscente, ou seja, “o sujeito que busca adquirir o conhecimento [...] aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca” (2012, p. 29) e publicam os resultados na obra: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, traduzido para o português como *Psicogênese da língua escrita*.

Ana Teberosky, em sua pesquisa, dizem ser de suma importância que o professor, principalmente o das séries iniciais, tenha maior conhecimento da psicogênese da língua escrita para entender a forma e o processo pelos quais a criança aprende a ler e a escrever, para detectar e entender os erros construtivos característicos das

5. Segundo o modelo associacionista, a aquisição da linguagem na criança se dá pela imitação do meio social que a cerca. Por exemplo, quando os adultos apresentam um objeto para a criança, acompanham essa apresentação com uma emissão vocálica – por reiteradas associações entre emissão sonora e a presença do objeto, a emissão do som acaba por se transformar em signo do objeto, se faz “palavra” (nessa perspectiva a criança espera passivamente o reforço externo).

6. Maiores detalhes sobre os métodos do ensino da leitura ver TEBEROSKY, 1999.

7. Ferreiro e Teberosky utilizam os pressupostos epistemológicos centrais da teoria de Jean Piaget para aplicá-los à análise do aprendizado da língua escrita. Sobre isso ver: AZENHA (Ática, 1995).

fases em que se encontra a criança e para saber desafiar seus alunos, levando-os ao conflito cognitivo, isto é, forçando a criança a modificar seus esquemas assimiladores frente a um objeto de conhecimento não assimilável.

## Alfabetização e inovação no cotidiano escolar

Inicialmente faz-se necessário definir o que é cotidiano para mostrar ao leitor a importância do cotidiano em sala de aula. Heller (2005) quando afirma que a vida cotidiana é fundamental porque as objetivações genéricas em si nascem e se desenvolvem nela, e são à base do processo histórico universal.

Segundo Costa:

[...] a essência e as funções histórico-sociais da vida cotidiana suscitariam interesse se esta fosse considerada uma esfera homogênea. Mas, precisamente por isto, como consequência de sua imediata fundamentação nos modos espontâneo-particulares de reagir por parte dos homens, às tarefas da vida que a existência lhes exige (sob a pena de ruína), a vida cotidiana possui uma universalidade extensiva. A sociedade somente pode ser compreendida em sua totalidade, em sua dinâmica evolutiva, quando se está em condições de entender a vida cotidiana em sua heterogeneidade universal. (Costa, 2016 p.11)

A vida cotidiana é histórica, ela muda ou se transforma com a dinâmica social e possui uma universalidade extensiva. É a base para potencializar essa universalidade, para que a partir dela, se incorporem os avanços teóricos na área, como foi mencionado anteriormente. O ser em si da vida cotidiana está constituído pela experiência imediata, saberes pragmáticos, pelas “economias” de pensamento, limites rígidos, pensamentos intuitivos, entre outros aspectos, para poder justamente, sobrevir nos confins de sua “cotidianidade”.

Mas, o que significa o “cotidiano escolar”? Segundo Silva (2015, p. 29), “um equívoco bastante frequente ao se falar da cotidianidade”. Às vezes atribui-se a ela um aspecto negativo; outras vezes, posturas extremistas a elevam a um patamar único, limite de abordagens teóricas que aproveitam e exprimem somente seus traços superficiais.

Neste sentido se perde ou prescinde-se a captura da essencialidade da vida cotidiana e os momentos necessários para a sobrevivência da própria existência cotidiana e sua superação, o que não significa sua eliminação. Portanto, a prática pode ser muito mais carregada de uma ou outra polaridade.

Segundo Costa (2016, p.67), em algumas situações, existem como “protocolos de ação” que caracterizam o modo de ser professor em determinados contextos. Nestes casos, ao buscar soluções para desafios cotidianos, há uma tendência em agir “como se age”, sendo, a prática cotidiana, marcadamente reprodutora de conhecimentos, ou estereótipos, já existentes.



Porém, existem situações em que as ideias impõem-se à ação cotidiana buscando instâncias de superação. Nesse pequeno mundo os seres humanos se auto conservam, sobrevivem e se afirma em uma comunidade, estrato, ou classe específica.

Mas os seres humanos não necessariamente devem estar confinados, rigidamente limitados às fronteiras do pequeno mundo. Nesse movimento está inscrita a própria superação e saída em busca de mundos que ampliem a existência dos sujeitos e da própria cotidianidade.

O sujeito forma seu mundo como seu ambiente imediato e, apesar de seu raio de ação ser limitado, é capaz de alcançar objetivações mais elevadas, superiores capacidades fundamentais, afetos, modos de comportamento – que possibilitam transcender a própria ambiência, mediante contínuos processos de objetivação.

O professor alfabetizador no cotidiano de sua prática metodológica alfabetizadora a partir de textos advindos de diferentes áreas do conhecimento elabora na sua prática um movimento complexo de superação do mero “saber fazer” inerente da imediatez da prática cotidiana que está impregnada de elementos teóricos que definem o porquê das coisas, dos fenômenos, dos comportamentos, embora não se tem claro a importância desses elementos no momento de sua atuação docente.

A escola não tem trabalhado a elaboração do conhecimento com as crianças. Pelo contrário, tem silenciado sua fala na repetição em coro de sílabas, palavras e frases desarticuladas, descontextualizadas e, portanto, sem sentido. (Smolka, 2010, p.78)

Os textos a serem trabalhados no cotidiano da sala de aula devem ter grande significação para as crianças desde os momentos iniciais da alfabetização. Assim sendo, a troca de experiências, o diálogo entre os envolvidos no processo pedagógico, no momento em que as inovações chegaram à escola, determinando uma necessidade de atualização em razão de que, mesmo sendo a “mais importante instituição para socialização e atualização histórica e científica das novas gerações, a escola já não é mais, como fora no seu início, a única instituição de transmissão do conhecimento” (Silva, 2016, p. 10).

Isto significa que o professor terá de trabalhar os conhecimentos em inúmeras atividades das diferentes áreas até que as crianças possam, de fato, se apropriar dos mesmos. Cabe ao professor possibilitar às crianças o encontro com novos conceitos, explicitando-os em contextos diversos, destacando-os nestes contextos, possibilitando-lhes a expressão de sua compreensão inicial, auxiliando-as a analisar e organizar essas elaborações iniciais, confrontando-as com outras possibilidades de elaboração, introduzindo e especificando elementos e informações que possam apurar as generalizações construídas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se necessário um repensar um novo paradigma educacional que atenda as carências contemporâneas, admite uma reflexão acerca do contexto social atual o qual passa por momentos de crise, e a escola coloca-se como veículo condutor para novas possibilidades paradigmáticas diante deste grande desafio.

Conjugar os conceitos de alfabetização e letramento numa perspectiva inovadora sem perder de vista a peculiaridade que caracteriza cada um deles, constitui desafio no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Entende-se alfabetização consiste na ação de capacitar o indivíduo a ler e escrever, enquanto o letramento enquadra-se no âmbito social de apropriação da escrita e de suas práticas sociais.

É na perspectiva de futuro que a inovação pedagógica invade o cenário educacional propondo paradigmas que atendam este perfil sociocultural. A inovação nasce pela necessidade sendo este um momento que pede o grito de mudança pedagógica, uma vez que o ato de educar está cheio de incompletude e o professor – apesar de não ser o único criador da inovação é o agente ativo por suas próprias convicções, valores e consciência enquanto sujeito cognoscente de transformação social.

Uma proposta moderna e inovadora da educação alfabetizadora implica primeiramente em compreender a dinâmica do conhecimento de forma mais abrangente, tentando imprimir nos espaços escolares os saberes emergentes da sociedade.

Esta nova proposta pedagógica para a alfabetização pressupõe acima de tudo uma mudança de concepção e postura em relação a práticas mecanicistas que veem o aluno não como um sujeito ativo e construtor da aprendizagem, mas como um indivíduo dependente e passivo.

A compreensão da alfabetização como letramento decorre da reflexão acerca dos usos e funções que a escrita assume nos diferentes contextos sociais, sendo a escola apenas um dos contextos letrados no qual a criança participa.

Desse modo, a alfabetização na perspectiva do letramento implica o ensino do sistema alfabético com base nas práticas sociais, a fim de que o aluno seja, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. Nesta perspectiva, atividades que conduzam o aluno a perceber as funções socioculturais da escrita são importantes para a compreensão da representação do escrito no cotidiano.

Nessa ótica, um dos desafios que se coloca hoje aos professores alfabetizadores é trabalhar na perspectiva da alfabetização e do letramento, de forma a assegurar uma ação pedagógica coerente e adequada à contemporaneidade, possibilitando

ao aluno a apropriação do sistema linguístico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita e das diferentes linguagens produzidas culturalmente.

Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e escrita.

Neste sentido, pensar a alfabetização numa perspectiva de letramento significa experienciar situações que envolvam as diferentes linguagens de forma crítica e dialógica, sendo os professores os mediadores, ensejando e concretizando essa proposta.

Assim, a proposta de alfabetização inovadora, na perspectiva do letramento, constitui um desafio para o professor, pois requer mudanças significativas acerca das questões teórico-metodológicas que norteiam a prática pedagógica no ensino da leitura e da escrita e da leitura.

A perspectiva dessa alfabetização é de superação da forma mecânica e repetitiva, sustentada pelos métodos tradicionais expressos nas cartilhas de alfabetização, desenvolvendo conteúdos desconectados das práticas sociais vivenciadas pelos alunos em torno da alfabetização e do letramento rumo a uma aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretariade Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOURDIEU, Pierre, **O poder simbólico**. 6<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

COSTA, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2016.

FERREIRA, B. **Ler e Escrever na Escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2015.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. 3 ed. Barcelona-España: Península, 2005.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 96, p.797-818,out. 2010.

PINHEIRO, L. T. Ainda em pauta a alfabetização, a leitura e a escrita. **Revista Contemporânea de Educação**, n. 12, ago./dez., 2017.

POERSCH, J. M. **Suportes Linguísticos para a alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 2016.

SILVA, F. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan/abr. n. 25, 2012.

SMOLKA, Ana Luiz Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2010.

TEBEROSKY Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2012. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 5 ed., São Paulo: Cortez, 2014.

VYGOSTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.