

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO DISCURSO ACADÊMICO BRASILEIRO

Andréa Pessoa dos Santos¹

RESUMO

Sabemos que desde a década de 1980 muitos pesquisadores se ocupam de questões pertinentes ao processo de alfabetização. Perscrutando aspectos político-pedagógicos, linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, discursivos, sociointeracionistas, entre outros, pesquisadores buscam compreender diferentes aspectos deste complexo fenômeno, multidimensional, que, desde então, nos impõe uma análise ampla, permanente e refinada. Considerando esse percurso de pesquisas, o presente artigo, de cunho teórico, resgatando estudos anteriores sobre a análise dialógica do discurso acadêmico, desenvolvidos no âmbito do mestrado, se organiza, inicialmente, a partir da apresentação de breve levantamento histórico da alfabetização no Brasil. Na sequência, destaca a importância do conceito freireano de alfabetização e, por fim, busca, à luz do legado freireano, refletir sobre as contraposições de sentidos e conceitos de Alfabetização e Letramento no atual panorama do discurso acadêmico brasileiro.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento e Discurso

INTRODUÇÃO

A constatação de que alunos brasileiros de todos os níveis, mesmo os que concluíram o primeiro segmento do Ensino Fundamental, apresentam dificuldades de interpretação e compreensão de textos dos mais variados tipos e assuntos, vêm alicerçando, já há alguns anos, estudos que se preocupam com a qualidade do ensino da linguagem escrita na escola. Sabemos que a partir da década de 1980 inúmeros pesquisadores (FREIRE, 1963, 1983; GARCIA, 1986; KRAMER, 1986; CAGLIARI, 1982; ABAURRE, 1986; FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; SOARES, 1985; 1986; SMOLKA, 1987 e outros) investigaram essa problemática através de diferentes perspectivas, seja como um processo histórico e político, seja no âmbito de perspectivas linguística, sociolinguística, psicolinguística, sociocultural, antropológica e outras.

À luz de tais pesquisas, sabemos, portanto, que a compreensão da complexidade deste fenômeno nos impõe desafios de diversas ordens de análise. Desse modo, vale ressaltar que tratarei aqui de alguns aspectos históricos, políticos e pedagógicos deste complexo fenômeno que permanece exigindo análises sempre mais apuradas. Conforme dissemos, o presente artigo, de cunho teórico, resgata estudos anteriores (SANTOS, 2008) desenvolvidos no âmbito do

¹ Professora Adjunta da UERJ/FEBF. Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), a.pessoas70@gmail.com.br

mestrado, que tomou como referencial metodológico a Teoria da Enunciação do Círculo de Bakhtin (1992, 2003) ao realizar uma análise dialógica do discurso acadêmico, pedagógico e oficial sobre o ensino da língua portuguesa. Partes do presente artigo já foram apresentados em eventos acadêmicos na modalidade de comunicação oral.

Entendendo que a temática aqui abordada nos convoca a uma permanente problematização sobre as concepções de alfabetização, de aprendizagem, de ensino, de escola e de sociedade, me proponho a destacar discursos recorrentes a respeito do acirrado embate de sentidos atribuídos, especificamente, aos conceitos de Alfabetização e Letramento na recente configuração dos discursos acadêmicos. O presente artigo, de cunho teórico, se organiza, portanto, a partir da apresentação de breve levantamento histórico da alfabetização no Brasil, destacando a importância do conceito freireano de alfabetização. Na sequência, e à luz do legado freireano, reflito sobre as contraposições de sentidos e conceitos de Alfabetização e Letramento no atual panorama do discurso acadêmico brasileiro.

ALFABETIZAÇÃO E ANALFABETISMO NO BRASIL: BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Traçando breves apontamentos históricos, sabemos que, no Brasil, a ação colonizadora portuguesa se empenhou num processo de colonização que trouxesse muita riqueza à Metrópole. Com essa intenção os padres da *Companhia de Jesus*, que aqui começaram a chegar por volta de 1549, desempenharam papel significativo a fim de catequizar, cristianizar e civilizar os nativos pagãos. Sabe-se que a missão dos jesuítas tinha como objetivo primeiro a obra de catequese, isto é, o recrutamento de fiéis e servidores. Para tanto, foram criadas as “*escolas de ler, escrever e contar*”. Mortatti (2004, p. 5) aponta que essas escolas “(...) se tornaram o lugar por excelência para o ensino, a conversão e o aprendizado da escrita alfabética, como meio de inserção dos gentios em uma civilização já letrada e civilizada”.

Em seu livro *Escola, Estado e Sociedade*, Freitag (1980) destaca que na fase colonial a atividade econômica brasileira se traduziu numa atividade eminentemente agroexportadora. Assim, não havia nenhum interesse na constituição de uma escola para além dos objetivos de controle de poder da igreja católica, já que não havia nenhuma função de reprodução de trabalho a ser preenchida pela escola. As únicas funções que restavam à escola deste período eram a manutenção e reprodução da ideologia dominante, funções essas que os colégios e seminários jesuítas desempenharam muito bem ao manterem a reprodução de uma sociedade escravocrata. A autora afirma ainda que:

Os jesuítas, além de prepararem os futuros bacharéis em belas-artes, direito e medicina, tanto na Colônia como na Metrópole, fornecendo assim os quadros dirigentes da administração colonial local, formavam ainda futuros teólogos, reproduzindo os seus próprios quadros hierárquicos, bem como os educadores, recrutados quase que exclusivamente do seu meio. Com isso a Igreja Católica não só assumia a hegemonia na sociedade civil, como penetrava, de certa forma, na própria sociedade política através dessa arma pacífica, que era a educação (FREITAG, 1980, p. 47).

Resgatando um pouco da história sobre a constituição de uma língua nacional no início de sua escolarização, Mariani (1990) faz um recorte sucinto que nos ajuda a compreender outras importantes relações estabelecidas nesse período:

No Brasil, a questão da língua esteve, até o século XVIII, atrelada ao aparelho religioso: os jesuítas ensinavam e catequizavam tomando como base a chamada língua geral ou tupi jesuítico. Uma situação de conflito linguístico aos poucos vai se constituindo entre língua geral, em processo de expansão, e a língua portuguesa, restrita aos negócios, à vida na cidade e aos salões. É a partir de 1759, com a promulgação de um édito de Pombal, determinando o uso da língua portuguesa nas escolas e a expulsão dos jesuítas, que de fato a língua torna-se uma questão de estado. Ocorre então uma unificação e normatização da língua a ser falada no Brasil. Trata-se da língua portuguesa, um legado português, uma língua de conquistas, que deve ser ensinada e preservada sem alterações (MARIANI, 1990, p. 15).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, Marquês de Pombal, inspirado pelas ideias iluministas, inicia um processo de organização da instrução pública “(...) cujo objetivo era formar o indivíduo para o Estado (português) e não mais para a Igreja (católica)”. Nesse período, acontecem as “Aulas régias”, que passam a ser desenvolvidas ao longo de todo o período colonial, sendo ministradas pelos *mestres-escola*. Sabe-se, contudo que, apesar da expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, a sociedade brasileira se manteve sob forte domínio da Igreja, ainda nas fases do Império e da I República. É o que nos conta Romanelli (1978):

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (ROMANELLI, 1978, p. 35).

No século XIX, com a independência do Brasil e a criação de uma monarquia constitucional, a questão da constituição de uma língua nacional (*política língua/ nação*) se

redefine, constituindo-se um cenário discursivo tenso e de confronto entre três diferentes “*formações discursivas*”, a saber: a dos românticos; a dos gramáticos e a dos eruditos com a polêmica sobre a língua – “*se brasileira ou portuguesa*” - numa disputa “*sobre a autonomia linguística e identidade nacional*” (MARIANI, 1990, p. 16).

Essas tensões se davam no âmbito de discussões restritas a um grupo seletivo, pois não se tinha até então uma organização política voltada à instrução pública da população. Somente com a Constituição Imperial de 1824, regulamentada pela Lei de 1827, a gratuidade da instrução elementar tornava-se legalmente prevista. Essa regulamentação foi considerada a primeira tentativa de se criar nacionalmente diretrizes para a instrução pública, já que tal lei pretendia garantir a criação de *escolas das primeiras letras*, assim como o recrutamento de professores e o controle de suas atividades, sobretudo com a definição do método de ensino.

Sabemos, no entanto, que a concretização de um sistema de ensino público não se efetivou, ficando a *iniciação das primeiras letras* restrita a esfera privada do lar ou sob a responsabilidade das próprias famílias, pertencentes a classe dominante que, tendo condição, destinavam seus filhos a uma educação escolarizada, numa das poucas e precárias “*escolas*” do Império.

Dando um salto histórico, importa destacar que a palavra *analfabeto*² surgiu no século XVIII, mas somente no fim do Império, já no séc. XIX, com o advento de novos fatos políticos envolvendo o Estado e a condição da pessoa analfabeta, é que o problema do *analfabetismo* se evidenciou. Nesta época, a Lei da Câmara dos Deputados de 1881/Lei Saraiva de 1882 proibiu os analfabetos de votarem. Considerados incapazes, não lhes foi dado o direito ao voto.

Após o golpe militar de novembro de 1889, que instituiu um novo regime no Brasil, o governo provisório republicano manteve a discriminação aos analfabetos estabelecendo, através do Decreto nº. 6 (19/11/1889), que *saber ler e escrever* era condição elementar à participação eleitoral. Somente 106 anos depois, na constituição de 1988, o voto facultativo voltou a ser garantido aos analfabetos. (FÁVERO, 1996, p. 72).

No Brasil, desde então, o analfabetismo se constituiu num problema de ordem política, social, cultural, econômico e pedagógica. O índice de analfabetismo passou a ser visto como a própria tradução do fracasso da sociedade brasileira, que ao amargar índices elevados de analfabetos teria seu desenvolvimento socioeconômico e político comprometidos.

² A palavra era usada como substantivo masculino, pois se tratava de legislar sobre quais homens poderiam votar, já que desde a constituição de 1824 as mulheres, os soldados, os mendigos, os religiosos e escravos não podiam votar. MORTATTI (2004, p. 38).

A METODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: QUESTÃO NÃO MENOS IMPORTANTE

No período republicano, em paralelo aos debates e as iniciativas que visavam à garantia da expansão de uma rede pública de ensino que objetivava à *escolarização das massas*, debatia-se também, em outra esfera de poder, não só as condições sociais que possibilitariam essa almejada ampliação da escolarização, mas também e, sobretudo os *métodos de alfabetização* mais adequados à alfabetização das crianças.

Dentre muitas outras tensões geradas sobre a escolarização da população, a questão da *metodização do ensino* não era vista como assunto de menor importância na composição desse complexo movimento de constituição histórica da alfabetização, muito pelo contrário. Mortatti (2004, 2010), a partir das tensões provocadas pelas disputas por hegemonia pelos defensores de *métodos de alfabetização*, reconstitui a própria história e os sentidos atribuídos à alfabetização ao longo do período de 1876 a 1994 no Brasil, com foco na situação paulista. A autora estabelece as principais características deste longo período, separando-o em quatro momentos históricos, aqui apresentados “*muito resumidamente*”:

(...) 1º. momento (1876 a 1890) - disputa entre defensores do então “novo” método da palavração e os dos “antigos” métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); 2º. momento (1890 a meados da década de 1920) - disputa entre defensores do então “novo” método analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos; 3º. momento (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970) - disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos “novos” métodos mistos; 4º. momento (meados da década de 1980 a 1994) - disputas entre os defensores da então “nova” perspectiva construtivista e os dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização. (MORTATTI, 2004, p.1).

A autora estabelece como o primeiro período “*A Metodização do Ensino da Leitura*”, época em que a alfabetização se institui como objeto de estudo. Antes desse período, sabe-se que o ensino da leitura estava centrado no *método da soletração* e no *método da silabação*, tradição herdada da cultura portuguesa. A cartilha de João de Barros, publicada em 1540, utilizava a gramática mais antiga da língua portuguesa e orientações do alfabeto e tabela com combinações de letras que apresentavam a escrita de todas as sílabas das palavras da língua portuguesa com ilustrações. Ao final apareciam os mandamentos de Deus e da Igreja com algumas orações.

Já em 1850, Antônio Feliciano de Castilho lança uma cartilha, nos mesmos moldes, intitulada *Método português para o ensino do ler e do escrever*. Nela destaca-se, uma característica marcante em relação as anteriores: o emprego dos chamados alfabetos pictoriais ou icônicos (ZACHARIAS, 2005, p. 96).

Surge, no entanto, ao longo da década de 1870, uma discussão sobre a precariedade desses métodos em detrimento a um *novo método*, comprovadamente científico, e por isso muito mais indicada à realidade brasileira o “*Método João de Deus*”. Centrada na *Cartilha Maternal*, elaborada pelo poeta português João de Deus, esta metodização propunha o ensino das primeiras letras com base na *palavração*. Método que já vinha sendo implementado por algumas províncias brasileiras nesta década, com destaque para São Paulo. Conforme nos alerta Mortatti (2010):

A história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno parara a alfabetização. (MORTATTI, 2010, p. 1).

Este breve recorte histórico se torna relevante para percebermos o quanto as disputas hegemônicas em torno da metodização da alfabetização ganharam força desviando, das discussões centrais, outros aspectos extraescolares que influenciavam mais diretamente a garantia de um sistema educativo voltado à universalização do ensino das primeiras letras à população brasileira.

O “SISTEMA DE ALFABETIZAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO” DE PAULO FREIRE E OS MOVIMENTOS DE CULTURA E EDUCAÇÃO POPULAR DOS ANOS 60: A ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA POLÍTICA

Estabelecendo outro recorte histórico, e que aqui nos interessa particularmente, sabemos que em paralelo a essas discussões sobre a *metodização da alfabetização*, houve no Brasil, nos anos de 1960, a concentração de alguns movimentos emblemáticos em favor da cultura e da educação popular. Resgatando a cronologia desses movimentos entendemos a importância das reivindicações feitas pelas camadas populares pelo direito à escolarização e, por conseguinte, pelo direito ao aprendizado da leitura e da escrita para os *filhos-trabalhadores* das classes populares.

Realizações como: 1) o Movimento de Cultura Popular (MCP – Recife Maio de 1960); 2) a Campanha “*De pé no chão também se aprende a ler*” (Natal – Fevereiro de 1961); 3) o Movimento de Educação de Base (MEB – Março de 1961); 4) o Centro Popular de Cultura (CPC – Março de 1961); 5) a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR – Janeiro de 1962), entre outros, nos mostram o cenário efervescente da mobilização instituída contra o analfabetismo na educação de base e de jovens e adultos, nos anos 60. Segundo Fávero (2000), esses movimentos promoveram um “salto qualitativo” em relação às campanhas e mobilizações governamentais empreendidas na década de 50.

Neste mesmo período, realizações como: 1) a primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, desenvolvida em janeiro de 1962, no MCP, por Paulo Freire, no Centro Dona Olegarinha; 2) a Alfabetização de Adultos, em 40 horas aulas, através do Sistema Paulo Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte (janeiro de 1963) e 3) a realização, em julho de 1963, dessa mesma experiência em Brasília, desenvolvida “*no bojo das ações de Alfabetização e Cultura Popular patrocinadas pelo Ministério de Educação e Cultura*”, impulsionaram a criação do Plano Nacional de Alfabetização, implementado na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro (janeiro de 1964). Radicalmente marcantes, todos esses movimentos e experiências tinham em comum “*(...) o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, e o fato de terem orientado sua ação educativa para uma política renovadora*” (FÁVERO, 2000, p. 161).

No período entre os anos de 1945 a 1964, o Brasil pôde vivenciar “*o livre jogo das forças democráticas*”, o que permitiu um avanço histórico dos movimentos populares e um irreversível redirecionamento no processo educativo em favor das camadas populares. Sabe-se também que, de junho de 1963 até a instalação do regime militar no País em março 1964, Paulo Freire, a convite do então ministro da Educação Paulo de Tarso, coordenou o Programa Nacional de Alfabetização.

O “Sistema de alfabetização e conscientização” de Paulo Freire, embora tenha tido uma vida relativamente curta enquanto sistema/método³ adotado oficialmente no Programa Nacional de Alfabetização, implementado no Governo de Jango, tornou-se a “pedra fundamental” do legado e da práxis político-pedagógica elaborada e constantemente reexaminada por Freire. Ao fincar base no conceito antropológico de cultura (FREIRE, [1976] 2011), e na compreensão da complexidade da práxis educativa enquanto possibilitadora de uma consciência histórica,

³ Em entrevista concedida a Nilcéia Lemos Pelandré, Freire (1993) ressalva que: “*Eu preferia dizer que não tenho método. (...) O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não método de ensinar.*”

gerada a partir das experiências culturais vivenciadas pelos próprios aprendizes em sociedades letradas, tal Sistema ganha um prestígio sem precedentes na história da educação brasileira e, mais particularmente, na constituição dos sentidos da alfabetização no cenário educacional do país.

O “Sistema de alfabetização e conscientização” de Paulo Freire, baseado em fortes diretrizes políticas, provocou uma verdadeira cisão paradigmática na área da alfabetização nos anos 60. Nota-se que há, desde então, em grande parte dos discursos acadêmicos brasileiros da atualidade, a necessidade recorrente de garantir o sentido de alfabetização legado por Freire. Sentido este em favor de uma prática educativa, e, por conseguinte, de um processo de alfabetização, que garanta uma reflexão da dimensão complexa, crítica e política da apropriação da leitura e escrita pelas classes popular na sociedade.

No que se refere aos recorrentes rompimentos históricos e paradigmáticos acerca da alfabetização, nota-se que os sentidos atribuídos aos diferentes aspectos da alfabetização oscilam entre projetos políticos e educacionais críticos e acrícos que optem, por exemplo, por uma “*lógica simplificadora*” do processo de aprendizagem, ou por uma “*lógica da complexidade*” de tais processos, sobretudo da aprendizagem da leitura e escrita. Segundo alguns pesquisadores, tais lógicas se estabelecem “*tanto no nível das práticas (empíria), quanto no nível epistemológico (teórico), como no nível político (ideológico) mais amplo.*” (Pérez, 2011, p. 125).

A partir das exposições de Fávero (2000) e de Cunha (1991) compreendemos que foi no amadurecimento das reflexões acerca do “Sistema de alfabetização e conscientização” freireano (e de toda a práxis político-pedagógica por ele implementada) que se buscou problematizar não só as questões da metodização da alfabetização (vide o “método de alfabetização” freireano), mas também aspectos e reflexões críticas acerca dos aspectos políticos, econômicos e sociais que afetavam/afetam diretamente o direito à universalização do ensino das “primeiras letras” às camadas populares do país.

Erroneamente estes aspectos políticos ainda são considerados por alguns educadores, adeptos de uma “*lógica simplificadora*” do processo de aprendizagem, como desviantes das questões genuinamente linguísticas e psicolinguísticas que explicam a “real” problemática da alfabetização na sociedade brasileira. Sabe-se, no entanto, que tais questões são pilares e vêm integrando, mais recentemente, e de modo mais radical, as atuais discussões acadêmicas sobre os conceitos de Alfabetização e Letramento.

Quanto às questões especificamente linguísticas, Oliveira (2004) defende que há no Brasil uma confusão entre a compreensão do que seja o *objetivo* e o *processo* da alfabetização.

Para o autor “Ignorar a especificidade da decodificação, confundindo o processo com o objetivo (que é a compreensão, o letramento) resultou em descaminhos que até hoje impedem o avanço das políticas e práticas de alfabetização no Brasil”. Nesse sentido, o autor defende que o próprio “Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, explicou bem a distinção entre objetivo e o processo de alfabetização. E mais: propôs um interessante elo entre os dois. Na sua proposta, a palavra geradora é o elo de ligação entre essas duas vertentes” (OLIVEIRA, 2004, p. 22 e 33).

Paulo Freire propõe uma clara conceituação sobre o sentido da alfabetização não como a simples apropriação da escrita e leitura como um instrumento tecnológico. Contrapondo-se a concepção de alfabetização de sua época, Freire problematizou e complexificou os sentidos atribuídos à educação, ao ensino e à alfabetização. Aproximando a *práxis educativa* e, por conseguinte, a *práxis alfabetizadora* do conceito de cultura, numa perspectiva antropológica e política, Freire (1991) afirmou que: “Não basta sabe ler ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

Interessado em refletir permanentemente sobre *o que se aprende, para que e a quem interessa o que se aprende*, Freire insistiu na ideia de que a trama e a compreensão das práticas educativas são complexas e sempre muito bem interessadas. Ao garantir uma reflexão sobre as consequências políticas do aprendizado da leitura e da escrita, nas relações sociais e econômicas estabelecidas em sociedades letradas, Freire (2011) nos deixou cientes de que seu “método”⁴ vai muito além de prováveis discussões simplificadoras sobre a alfabetização.

Sobre tal aspecto, Magda Soares (2005) faz sínteses esclarecedoras. Segundo a autora:

Conclui-se que a proposta Paulo Freire de alfabetização não é na verdade, a proposta de um *método*, pelo menos no sentido restrito que se dá a essa palavra na área da alfabetização. É, como se disse, algo muito além de um método de alfabetização, é uma nova e original concepção de alfabetização inserida numa política e numa filosofia da educação.

Por isso falar de um “método de Paulo Freire de alfabetização” é não só uma incorreção, mas também uma *redução*. Paulo Freire criou não um método, mas uma teoria da educação, uma nova pedagogia, e o que se denomina como seu “método de alfabetização” é, na verdade, apenas uma das instâncias em que essa teoria, essa pedagogia se traduzem em prática (SOARES, 2005, p.121).

Mas Paulo Freire *criou*; e criou muito além de um método: criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma também nova concepção de educação. Não apenas uma concepção de educação como diálogo, que disso, realmente, não foi o inventor (teria sido Sócrates?), mas uma concepção de educação *como prática da liberdade*, educação como *conscientização*; e disso, realmente, foi ele o inventor (SOARES, 2005, p.119).

⁴ Segundo Freire, um “*Método eclético*”, a partir das definições cabíveis à época (Freire, 2011, nota, p. 153).

Claro está para nós que o legado freireano, assentado na compreensão da “(...) *natureza política da educação e na impossibilidade de neutralidade política da educação nas sociedades não igualitárias*” (BEISIEGEL, 2010, p. 112), continua subsidiando, inspirando e aquecendo os debates, concepções e lógicas sobre o conceito de Alfabetização que atravessam as *contrapalavras*⁵ e sentidos dos discursos acadêmicos da atualidade.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: SENTIDOS, EMBATES E DESAFIOS

Sabemos que os modos de produção de sentidos do tempo presente se vinculam e interrogam os sentidos atribuídos no passado. O próprio distanciamento do contexto socio-histórico onde determinados sentidos são/foram forjados possibilitam possíveis aproximações e, muitas vezes, distanciamentos profundos. Sendo assim, a compreensão crítica dos diferentes contextos históricos da educação brasileira nos obriga a não abandonar o conjunto de circunstâncias econômicas, culturais, sociais, políticas e pedagógicas que forjaram/forjam os diferentes sentidos atribuídos aos conceitos de Alfabetização e Letramento no Brasil.

Considerando tais constrangimentos, compreendemos que o conceito de Alfabetização se refere a uma prática social (e área de estudo) de “muitas facetas”⁶ e de cunho “multidimensional”⁷. Assim, não podemos perder de vista que este conceito se encontra em constante “movimento” devido a sua própria natureza histórica. Nesse sentido, os conceitos de Alfabetização e Letramento apontam, necessariamente, para diferentes perspectivas de análise do fenômeno a que se referem, como por exemplo: a perspectiva histórica, política, sociocultural, antropológica, linguística, psicológica, pedagógica e didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, já mencionadas aqui.

Tratar de todas estas diferentes perspectivas, ainda que de modo sucinto, extrapolaria e muito os objetivos desse artigo. No entanto, à luz da análise de alguns discursos acadêmicos, buscaremos compreender alguns sentidos atribuídos aos conceitos: Alfabetização e Letramento que circulam no atual cenário acadêmico brasileiro. Conceitos estes quem têm sido foco de acirrados debates e calorosos embates conceituais acadêmicos.

⁵ Termo aqui empregado segundo os sentidos atribuídos pela perspectiva bakhtinina.

⁶ Soares (2003).

⁷ Pérez (2004), citando Soares (2003).

Embora a noção de Letramento esteja bastante difundida no discurso oficial e acadêmico brasileiro, sabe-se que sua aceitabilidade e a delimitação de seus sentidos não são unânimes entre os pesquisadores da área.

Na trilha desses sentidos, destaco, inicialmente, que, a despeito das ações políticas governamentais dos últimos anos assumirem o termo Letramento como um conceito legítimo e explicativo para as diretrizes do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras, conforme podemos constatar em muitos materiais didáticos chancelados pelo Ministério da Educação (MEC) e organizados por renomados Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação⁸ do país, alguns pesquisadores que partilham do conceito freireano de alfabetização, vêm criticando incisivamente tal conceito. Esses pesquisadores denunciam, inclusive, a tendência “acrítica” que o termo promove na área da alfabetização.

Recentemente alguns destes pesquisadores se reuniram e produziram um livro organizado por Edwiges Zaccur. Na introdução do livro, intitulado *Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?*, Zaccur (2011, p. 09) anuncia que irá promover um debate “(...) em face do estreitamento e do apagamento da história que as várias versões do conceito de letramento têm concorrido para produzir sobre a alfabetização”.

Organizado a partir de inquietações encaminhadas nos Seminários internos do Grupalfa (UFF)⁹ e, posteriormente, no Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), o livro reúne textos de pesquisadores de oito universidades públicas (UFF, UNIRIO, UERJ, UNICAMP, UFES, UEOPA e UFS). Edwiges compreende que tais pesquisadores se encontram na “(...) contramão de um pensamento que se tornou hegemônico a ponto de invisibilizar o pensamento divergente” (ZACCUR, 2011, p. 09).

Com um forte tom de denúncia, o livro reúne treze artigos, onde são feitas uma série de objeções e críticas às “várias versões” do conceito de Letramento. Valendo-se, inclusive, de diálogos sobre *prácticateoriaprática*¹⁰ de professoras alfabetizadoras, o livro organiza-se no sentido de atribuir às diferentes acepções do conceito de Letramento um sentido que visa reduzir o conceito de alfabetização a uma simples apropriação do código. Diferentes pesquisadores, tais como: Gadotti (USP), Geraldi (Unicamp), Gontijo (UFES), Schwartz (UFES), Pérez (UFF), Araújo (UERJ/FFP), Sampaio (UniRio), Andrade (UFRJ), Martins (UFF) e Britto

⁸ Os referidos centros atenderam ao edital público N° 01/2003 - SEIF / MEC, para comporem a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RNFC).

⁹ Grupo de pesquisa em alfabetização dos alunos e alunas das classes populares, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), e que “trabalha numa perspectiva freireana de alfabetização de leituras de mundo que se articulam à apropriação efetiva da linguagem escrita”.

¹⁰ Zaccur (2011, p. 10) nos esclarece que este neologismo é usado na formação discursiva do Grupalfa “por ser a partir da prática que se elabora a teoria que deve retornar à prática como critério de validação”.

(UNIOESTE), traçam duras críticas ao contexto histórico em que o conceito Letramento surgiu no Brasil e ao “real” sentido que ele advoga.

Assim, ao longo de toda a obra são feitas várias denúncias acerca da noção de Letramento, como, por exemplo, o de que o conceito é “fluido” e vem promovendo: 1) um apagamento sobre o conceito freireano de alfabetização; 2) uma tentativa de esvaziamento do caráter político da educação e da alfabetização; 3) o “*esvaziamento da questão política e cultural que a alfabetização e a educação popular necessariamente implicam*”; 4) a invisibilização de um pensamento divergente ao que ele se tornou na atualidade, um pensamento hegemônico; 5) uma tradução equivocada palavra *literacy*, já que esta, “(...) presente em vários títulos, não é traduzida automaticamente por letramento, mas também por alfabetização e cultura escrita” (ZACCUR, 2011, p.10); 6) a compreensão de que tal conceito fala a língua do colonizador; 7) um “*retrocesso conceitual*”; 8) um “*novo anglicismo*”¹¹; 9) a *gaseificação* do próprio conceito¹²; 10) um retrocesso do conceito de alfabetização, uma vez que promove a ideia da alfabetização *reinventada* como uma atividade técnica¹³; 11) um aparente caráter inovador nas discussões sobre a alfabetização no Brasil¹⁴; 12) a compreensão da alfabetização relacionada a um conceito abstrato da escrita¹⁵; 13) uma compreensão da alfabetização segundo uma “*matriz simplificadora*”¹⁶; 14) uma “*resposta redentora*”¹⁷, uma espécie de fórmula de salvação contra a fracasso escolar; 15) uma desnecessária ressignificação do conceito de alfabetização¹⁸; 16) “*uma mera*”¹⁹ mudança vocabular que não dá conta das transformações necessárias frente aos impasses da alfabetização na educação brasileira; 17) um investimento equivocado no par dicotômico alfabetizar/letrar²⁰; 18) um claro anacronismo – político e pedagógico²¹ e, finalmente, o de promover: 19) um desgaste da universidade junto aos professores que, efetivamente, não acolhem e não reconhecem tal conceito como legítimo²².

Neste cenário de discussões acadêmicas sobre o conceito de Letramento, cumpre notar que, de acordo com estudos anteriores (SANTOS, 2008), sobre o ensino da língua materna nos anos iniciais de escolaridade, notamos que havia, no âmbito das produções discursivas

¹¹ Gadotti (2011, p. 12).

¹² Geraldi (2011, p. 20).

¹³ Geraldi (2011, p. 29).

¹⁴ Gontijo (2011, p. 33).

¹⁵ Britto (2011, p. 59).

¹⁶ Pérez afirma que as definições de Letramento de Rojo (1995/1998), Kleiman (1995) e Soares (1998) constituem-se “ (...) a partir de uma matriz simplificadora, que não dá conta das complexas relações sociais, política, culturais, epistemológicas e pedagógicas, que envolvem tanto a aprendizagem inicial quanto as práticas sociais de leitura e escrita.” (2011, p. 121).

¹⁷ Sampaio (2011, p. 150).

¹⁸ Sampaio (2011, p. 154).

¹⁹ Sampaio (2011, p. 157).

²⁰ Sampaio (2011, p. 167).

²¹ Sampaio (2011, p. 153).

²² Andrade (2011, p. 204).

acadêmicas analisadas nas décadas de 1980 e 1990, uma consolidação do *deslocamento* desses discursos em direção a uma nova orientação de sentidos e de conceituação sobre a língua e linguagem.

Sendo assim, em contraposição aos discursos da década de 1970, essas “novas” orientações teórico-metodológicas, valendo-se de pesquisas sócio-históricas e de uma nova concepção de linguagem, numa perspectiva dialógica e ideológica, passavam a dar conta da grande “virada paradigmática” na compreensão do ensino da língua materna. Desde então, a perspectiva discursiva da linguagem ganhou prestígio passando a balizar as orientações teórico-metodológicas e práticas pedagógicas da atualidade.

Pareceu-nos legítimo, portanto, conceber, à época, que o conceito *Letramento* havia sido introduzido no Brasil no contexto de uma conjuntura teórica fortemente marcada pela necessidade de uma ampliação e resgate de sentidos atribuídos, até então, e erroneamente, ao ensino da leitura e escrita no cenário educacional brasileira. Entendíamos, assim, que, o conceito surgia no intuito de traduzir e representar o almejado *redirecionamento* das práticas pedagógicas de ensino da linguagem escrita praticadas no contexto educacional brasileiro que, por assim dizer, se distanciavam, inclusive, dos pressupostos político-pedagógicos freireanos.

Desse modo, compreendíamos que as “*várias versões do conceito*” de *Letramento* buscavam ampliar o conceito “fraco” de alfabetização (hegemônico antes do rompimento provocado pelo conceito freireano de alfabetização), bem como os conceitos de língua e linguagem de estudos e teorias lançadas ainda no início do séc. XX.

Tal conceito também teria subsidiado, no nosso entender, um enfrentamento de práticas pedagógicas pautada, no contexto do Ensino Médio, por uma teoria gramatical normativa em detrimento de um ensino da linguagem escrita voltado à dinâmica das práticas de uma sociedade regida pela cultura escrita.

Confirmando tais reflexões, Marinho (2010) também compreendeu que:

Entre várias explicações para a entrada da palavra *letramento* no Brasil, pode-se alegar que o conceito encontrou terreno fértil preparado pelas mudanças epistemológicas na área das Ciências da Linguagem e da Educação, as quais levaram também mudanças no objeto de ensino da Língua Portuguesa: a entrada do texto, dos gêneros e a valorização dos usos da língua, empurrando, para o fundo do cenário, a língua como sistema e uma concepção de gramática que se aprende e se objetiva em forma de habilidades estritamente linguísticas. (MARINHO, 2010, p. 18).

Apesar de ainda não ser consensual e de ser analisada por muitos pesquisadores como limitado, Magda Soares, uma das responsáveis pela disseminação do termo, no cenário acadêmico brasileiro, define *Letramento* como sendo:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição de que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 1998, p. 39).

Ângela Kleiman, ao defender a necessidade do conceito, entende que os estudos sobre o Letramento são frutos de caminhos traçados por Paulo Freire há mais de três décadas. A autora destaca, ainda, o caráter *potencializador de poder* do termo, ao afirmar que:

O domínio de usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder (KLEIMAN, 1995, p. 8).

Embora estas e outras definições, apontadas por Magda Soares (1998) e Ângela Kleiman (1995), tenham servido de mote para as duras críticas direcionadas as produções teóricas das referidas pesquisadoras (como por exemplo, a de que tais conceituações acabam por promover *uma tentativa de esvaziamento do caráter político da educação e da alfabetização*), Soares (2005), curiosamente, já havia afirmado a necessidade de se garantir o sentido da alfabetização segundo Freire.

Em seu artigo, intitulado *Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método*, publicado em 1998, a autora buscou reafirmar que Freire foi quem melhor traduziu a integração e indissociabilidade das *“muitas facetas da alfabetização”*. A partir de sua teoria pedagógica e do rompimento ao tradicional enfoque dado à alfabetização nos anos de 1960, Soares ([1998]2005), afirma que:

(...) Paulo Freire criou; e criou muito além de um método: criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma também nova concepção de educação (SOARES, 2005, p. 119).

Na literatura internacional sobre alfabetização, só nos anos 80 surgem autores propondo concepções de alfabetização que, tal como Paulo Freire já o fizera mais de vinte anos antes, não a veem como uma prática neutra, orientada para a aprendizagem de técnicas de ler e escrever e de comportamentos de adaptação ao meio social, mas, ao contrário, a veem como uma prática construída socialmente, que tanto pode adaptar e submeter valores, tradições, padrões de poder e determinação quanto pode questionar esses valores, tradições, padrões de poder e dominação, levar à sua consciência crítica e ser um meio de libertação (SOARES, 2005, p. 122).

Diante da atual formação discursiva acadêmica, nota-se que muitos pesquisadores não admitem a noção de *Letramento* por entenderem que a ideia básica de tal termo (isto é: a

apropriação da dimensão prática, social e cultural da leitura e escrita) já se encontrava explícita e garantida no conceito freireano de alfabetização.

Emília Ferreiro é uma das pesquisadoras que integram esse grupo, não admitindo a necessidade e coexistência de tais conceitos (Letramento e Alfabetização). Segundo Ferreiro (2003), a palavra *letramento* é apenas uma das possíveis traduções da palavra *literacy*. Assim, a autora defende que este termo (Letramento) não seria a melhor tradução²³ da palavra inglesa. Para a pesquisadora o termo *cultura escrita* traduziria melhor a palavra *literacy*. Enfática, e com tom problematizador, a pesquisadora afirma que:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se podia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (...) eu não uso a palavra letramento. (FERREIRO, 2003, p. 30).

No entanto, complexificando o debate, para além da “defesa intransigente” ou de “ataque contumaz”²⁴, Soares (2003) também nos alerta para as armadilhas das traduções²⁵ e insiste na necessidade da coexistência dos “*dois termos indissociáveis*”, afirmando que

A conveniência, porém, de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. Sobretudo no momento atual, em que os equívocos e falsas inferências anteriormente mencionados levaram alfabetização e letramento a se confundirem, com prevalência deste último e perda de especificidade da primeira, o que se constitui como uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras, a distinção entre os dois processos e conseqüente recuperação da especificidade da alfabetização tornam-se metodologicamente e até politicamente convenientes, desde que essa distinção e a especificidade da alfabetização não sejam entendidas como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro (SOARES, 2003, p.15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste embate de ideias, nota-se que, os pesquisadores que defendem a radicalização do conceito freireano de alfabetização argumentam que aceitar as “diferentes versões” e sentidos

²³ Tal aspecto também tem sido foco de divergências na compreensão dos sentidos atribuídos ao léxico em questão.

²⁴ Expressões usadas por Sampaio (2011, p. 155).

²⁵ Contrapondo-se aos argumentos de Emília Ferreiro, Soares (1998, p. 20), adverte-nos de que “(...) a tradução que se fez recentemente do termo *literacy* na versão para o português da importante obra *Literacy and Orality*, editada por David R. Olson e Nancy Torrance (*Cultura escrita e oralidade*, Editora Ática, 1995): o termo *literacy*, tanto no título da obra quanto ao longo de todos os capítulos, foi inadequadamente traduzido por ‘cultura escrita’”.

do conceito de letramento significaria contribuir para a redução do amplo conceito de alfabetização desenvolvido por Freire. Acolher os diferentes sentidos de letramento contribuiria, assim, para promover a invisibilidade do legado histórico e político “(...) *que a vida e obra de Paulo Freire sempre representaram no campo da educação, pois defendia alfabetização como prática dialógica e emancipatória.*” (SAMPAIO, 2011, p. 152).

Parece-nos, portanto, que, na atual formação discursiva acadêmica, sobretudo no recorte que aqui fizemos, aceitar o termo *Letramento* seria o mesmo que admitir a “simplificação” que tal termo carrega. Desse modo, legitimar este conceito promoveria o silenciamento do conceito freireano de alfabetização historicamente estabelecido na sociedade brasileira na década de 1960.

Atualmente essas diferentes formações discursivas acadêmicas vêm contribuindo tanto para o esclarecimento dos diferentes sentidos e aspectos de tais conceitos, como para a problematização dos processos metodológicos e procedimentos didático-pedagógicos pertinentes ao ensino e aprendizagem da linguagem escrita na escola.

Não obstante, compreendemos que o atual esforço de compreensão dessas diferentes perspectivas, para além de atravessar os discursos acadêmicos, oficiais e pedagógicos, acaba por instaurar no “chão” da escola um debate que ora provoca simpatia ou antipatia pelos termos, ora confusão, insegurança e dispersão dos discursos e práticas dos professores. Os professores, muitas vezes, se veem no meio do “fogo cruzado” de teorias que disputam sentidos mais “fortes” e “corretos” de tais conceitos que, por vezes, se distanciam da necessidade de uma melhor compreensão do próprio fazer pedagógico diário em sala de aula.

Finalmente, entendemos que os sentidos atribuídos aos conceitos de Alfabetização e Letramento sempre estarão associados, indelévelmente, às circunstâncias específicas de contextos históricos no qual tais conceitos são/foram forjados. Assim, diante de tais debates, ao revermos os longínquos caminhos trilhados para a conquista do acesso à cultura letrada no contexto brasileiro, fica claro para nós que, para além desses embates, os esforços empreendidos na tentativa da transposição do “*cinturão de poder*” (RAMA, 1985) imposto à classe popular, sobretudo em seu acesso à cultura letrada, parecem não estar sendo suficientemente garantidos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Introduzindo a questão dos aspectos linguísticos da alfabetização. ABRALIN (Curitiba), Curitiba, v. 7, p. 29-36, 1986.

- ANDRADE, Ludmila Thomé. Escolhas do professor: fonoletra com ciência ou letramento sem letra?. In: Edwiges Zaccur. (Org.). *Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?* 1ª ed. v. 01, Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEISIEGEL, Celso Rui. Paulo Freire, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BRITO, Luiz Percival L. de. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: Edwiges Zaccur. (Org.). *Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?* 1ª ed. v. 01, Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
- CAGLIARI, L. C. Leitura e alfabetização. *Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)*, Campinas, v. 3, p. 6-20, 1982.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1991.
- FÁVERO, Osmar (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. Paulo Freire: primeiros tempos. In: OLIVEIRA, Edna Castro de. (Org.); VENTORIM, S. (Org.); PIRES, M. F. C. (Org.). *Paulo Freire: a práxis político pedagógica do educador*. 1ª ed. Vitória: EDUFES, 2000.
- FERREIRA, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- _____. Entrevista. *Revista Nova Escola*. Ano XVIII, nº 162, maio 2003.
- FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Estudos Universitários, Revistas de Cultura da Universidade do Recife*. Recife, n.4, abr./jun., 1963.
- _____. *A Importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1976] 2011.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.
- GADOTTI, Moacir. Prefácio: alfabetização e letramento – como negar nossa história?. In: Edwiges Zaccur. (Org.). *Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?* 1ª ed. v. 01, Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
- GARCIA, Regina L. *Alfabetização dos Alunos das Classes Populares - ainda um desafio*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro: 1986.
- GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: Edwiges Zaccur. (Org.). *Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?* 1ª ed. v. 01, Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
- GONTIJO, Cláudia M.M.; SCHWARTZ, Cleonara M. Alfabetização, letramento e a política de avaliação diagnóstica no Brasil. In: Edwiges Zaccur. (Org.). *Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?* 1ª ed. v. 01, Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.
- KLEIMAN, Ângela. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- KRAMER, Sônia. Um estudo sobre a alfabetização de crianças das camadas populares. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, 1986.
- MARIANI, Bethânia. *A leitura no Brasil e suas histórias: um debate discursivo sobre a obra de Marisa Lajolo e Regina Zilberman*. EdUFF: Niterói, 1990. (Caderno de Letras).
- MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- MORTATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da Alfabetização*. São Paulo: UNESP: Brasília:

MEC/INEP/COMPED, 2000.

_____. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: questões para metodizar o debate. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, ano III, n. 5. Disponível em: < <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo> > Acesso em: 25 jan., 2010.

RAMA, A. A cidade das letras. Tradução: Emir Sader. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

ROMANELLI, Otaíza. História da Educação no Brasil: 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAMPAIO, Carmen Sanchez; MORAES, Jaqueline de F. dos S. Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática. In: Edwiges Zaccur. (Org.). *Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?* 1ª ed. v. 01, Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza B. A Alfabetização como processo discursivo. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas: São Paulo, 1987.

_____. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1989

SANTOS, Andréa Pessôa dos. *O ensino da língua materna o discurso dos professores do segundo ciclo do ensino fundamental: uma dispersão de sentidos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro: 2008.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: *Cadernos da Pesquisa*, São Paulo, (52): 19-24, fev. 1985.

_____. Linguagem e Escola. Uma perspectiva social. Editora Ática: São Paulo, 1986.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Trabalho apresentado ao GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 26ª Reunião Anual da ANPED: poços de Caldas*, de 5 a 8 de outubro de 2003.

_____. Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método. In: SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, [1998], 2005.

PÉREZ, Carmen L.; ARAUJO, Mairce. A “palavramundo” como conteúdo alfabetizador: problematizando o conceito de letramento. In: Edwiges Zaccur. (Org.). *Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?* 1ª ed. v. 01, Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

ZACHARIAS, Vera Lúcia C.F. Movimentos de alfabetização. In: *Suplemento especial da Revista Viver Mente e Cérebro*, coleção memória da pedagogia, n. 5. Rio de Janeiro: ediouro: São Paulo: segmento Duetto, 2005.

ZACCUR, Edwiges. (Org.). *Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?* 1ª ed. v. 01, Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.