

LETRAMENTO(S) E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: UM OLHAR SOBRE DIFERENTES CONTEXTOS

Maria Eurácia Barreto de Andrade¹

Sineide Cerqueira Estrela²

Resumo: Este artigo tem como objetivo comparar como as práticas de leitura e escrita presentes e desenvolvidas na escola estão relacionadas com as práticas de letramento para além dos muros da escola, a fim de relacionar a configuração da cultura comunitária/familiar, o encaminhamento metodológico da prática alfabetizadora e a construção de tais práticas pelos estudantes na sala de aula. Para tanto, a metodologia utilizada foi à observação participante no ambiente escolar e familiar, a realização de entrevistas semiestruturadas, além da análise das atividades contidas nos cadernos dos estudantes. As referências básicas que respaldaram a pesquisa foram principalmente Andrade (2011), Ferreiro (2005 e 2006), Freire (2000 e 2001), Mortatti (2004), Perez (2007), Soares (2000 e 2003) e Vygotsky (1991). Os resultados apontaram que as práticas de letramento desenvolvidas pela escola ainda se distanciam do que acontece no contexto dos lares das crianças.

Palavras-Chave: Letramento Escolar. Letramento social. Práticas Alfabetizadoras.

¹ Doutora e Mestre em Educação e atua no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

² É Doutoranda e Mestre em Educação e atua na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e na coordenação da Rede Estadual de Ensino. Feira de Santana, Brasil. Endereço eletrônico: nateandrade@bol.com.br.

LITERACY SOCIAL, EDUCATIONAL LITERACY SCHOOL AND PRACTICES LITERACY TEACHERS : A RELATIONSHIP POSSIBLE AND NECESSARY

Abstract: This article aims to compare how reading and writing practices present and developed in the school are related to literacy practices beyond the school walls, in order to relate the shape of Community / family culture, methodological delivery of literacy practice and the construction of such practices by the students in the classroom. Therefore, the methodology used was participant observation in the school and family environment, carrying out semi-structured interviews, as well as analysis of the activities contained in the notebooks of students. The basic references that have supported the research were mainly Andrade (2011), Smith (2005 and 2006), Freire (2000 and 2001), Mortatti (2004), Perez (2007), Soares (2000 and 2003) and Vygotsky (1991). The results showed that the literacy practices developed by the school still move away from what happens in the context of the homes of children.

Keywords: School literacy. Social literacy. Literacy teachers practices.

Introdução

As pesquisas realizadas em torno do letramento ganham espaço cada vez maior no cenário da educação brasileira, porém, ainda são muito incipientes as discussões voltadas para o letramento escolar e social. Neste artigo, o foco de análise será voltado para as práticas de leitura e escrita presentes e desenvolvidas na escola — letramento escolar — e sua relação com as práticas de letramento para além dos muros da escola — letramento social —, com o intuito de relacionar a configuração da cultura familiar, o encaminhamento metodológico e a construção de tais práticas pelos estudantes na sala de aula.

Molica e Leal (2007), ao discutirem sobre os letramentos na escola e na vida revelam que o cotidiano exige práticas diretas ou indiretas de leitura e escrita cada vez maiores e com os mais diversos textos sendo todos os sujeitos convidados a interagir e usar socialmente estes diversos suportes, mesmo aqueles com escolaridade limitada. As autoras Molica e Leal (2007, p. 35) trazem uma breve discussão conceitual acerca do letramento social e escolar, compreendendo o primeiro enquanto “[...] conhecimento herdado geneticamente e adquirido pela experiência [...]”, e o segundo, “[...] pressupõe processo de transmissão de saberes específicos, através de treinamentos, por meio de exercícios de aprendizagem”.

Com essa compreensão, alargam a distinção entre os letramentos na escola e na vida defendidos por Soares (2003a) ao conceber a escola enquanto um espaço privilegiado para a apreensão sistemática da leitura e da escrita, mas comprometida com a preparação e formação dos sujeitos para atuação responsável na vida social. Diante dessa concepção de Molica e Leal (2007), algumas questões se fazem pertinentes para esse momento: até que ponto a escola acolhe e aproveita os letramentos familiares e sociais vivenciados pelos estudantes nos mais diversos espaços? De que forma a cultura familiar está sendo relacionada ao encaminhamento metodológico dos professores?

Breve abordagem teórico-conceitual

Para contribuir com a discussão Wells (2008), ao pesquisar sobre a transição das crianças de casa para a escola cita os estudos realizados por Tizard e Hughes (1994) que, através de pesquisas com um grupo de 30 crianças pertencentes a duas classes sociais (classe média e operária) obtiveram a seguinte constatação:

[...] as diferenças entre o lar e a escola foram muito grandes, [...]. Ou seja, em casa, as conversas foram mais freqüentes [sic], mais longas e mais equilibradas entre o adulto e a criança. Além disso, as crianças de ambas as classes sociais fizeram perguntas com mais freqüência [sic] em casa do que na escola, respondendo com mais freqüência [sic] aos adultos (TIZARD e HUGHES, 1984 apud WELLS, 2008, p.89).

Assim como os estudos de Tizard e Hughes (1984), o de Wells (2008) corrobora com os resultados ao revelar que as crianças na escola têm um papel menos ativo e positivo tanto nos diálogos e interações com os adultos quanto na exploração das experiências. Nas palavras de Wells (2008, p. 90) “[...] as conversas escolares tendem a assumir a forma de uma série de perguntas do professor e respostas da criança”. Para o referido autor, os professores:

[...] estão tão preocupados com ensinar aquilo que acreditam que as crianças deveriam aprender que proporcionam poucas oportunidades para que elas assumam a responsabilidade por sua aprendizagem e, como resultado, quase invariavelmente subestimam as capacidades reais das crianças (WELL, 2008, p. 97).

Os estudos de Well (2008) revelam a necessidade dos professores buscarem uma maior aproximação das suas práticas com as experiências das crianças nos seus lares para que a escola possa buscar a formação de sujeitos

[...] com uma atitude exploratória para lidar com as situações em que se encontram e com uma capacidade versátil para reconhecer problemas e para trabalhar em conjunto para formular e testar soluções possíveis, tanto simbolicamente, em palavras, quanto na prática, por meio de ações. Se essas atitudes não forem fomentadas nos primeiros anos de escolarização, se tornará cada vez mais difícil para eles se desenvolverem e prosperarem nos estágios posteriores da

educação e no mundo mais amplo que nossas crianças encontrarão além das paredes da escola (WELL, 2008, p.102).

Sobre a necessidade de maior articulação da escola com as práticas letradas da família, Mortatti (2004, p. 113), relata que esta ainda deve ser uma busca a ser conquistada, pois para ela “[...] diferentemente, porém, do que ocorre na vida cotidiana, a escola, ao automatizar as atividades de leitura e escrita, cria eventos e práticas de letramento, mas com natureza, objetivos e concepções que são específicos do contexto escolar”.

Corroborando com a reflexão de Mortatti (2004), assim como Soares (2003a) e Gomes (1993), os dados colhidos e analisados demonstram que o reflexo dos eventos sociais e familiares nas atividades pedagógicas desenvolvidas no cenário escolar não têm uma estreita relação. A escola, ainda não está conseguindo transpor de forma efetiva as demandas apresentadas fora dos seus muros. Nas palavras de Gomes (1993, p. 90), a criança é tratada “[...] como se ‘nascesse na Escola’. Não há, de fato, estabelecimento de relações entre a sua aprendizagem anterior no ambiente doméstico, e a atual, na Escola; aliás, nem mesmo com as atuais aprendizagens em seu ambiente doméstico”.

Abreu (2003, p. 42) corrobora com a discussão pois, ao analisar os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF³) 2001, revela: “A maioria dos brasileiros tem em casa livros didáticos, dicionários e livros infantis, mas a literatura não parece estar em alta [...]. Isso não significa que literatura e escola estejam desvinculadas”. Assim, considerando,

³ É uma pesquisa desenvolvida em parceria com o Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa, busca apurar os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos em todas as regiões brasileiras. Utiliza quatro conceitos básicos para definir seus índices: analfabetos absolutos, nível rudimentar, nível básico e nível pleno.

Almeida e Giodar (2010, p. 9) apresentam a seguinte reflexão acerca da relação entre letramento escolar e social:

[...] as crianças presenciam muitos eventos de letramento nas famílias, com destaque para leitura de jornais, revistas, listas, leitura de rótulos, leitura e escrita de bilhetes, cópias de receitas, leitura de bula de remédio, cartas, leitura e escrita de mensagens de computador, pagamento de contas, etc. Tais eventos nem sempre são valorizados pela cultura escolar. [...] enquanto os familiares em casa lêem [*sic*] jornais e revistas, as crianças na escola lêem [*sic*] basicamente, livros de literatura infantil, livros didáticos e textos escolares.

Os dados aqui apontados corroboram com as concepções de Kleiman (1995) ao enfatizar que a escola, enquanto a mais importante das agências de letramento, preocupa-se apenas com a alfabetização, com a aquisição da leitura e da escrita, deixando de lado, muitas vezes, as mais diversas práticas sociais. Kleiman (1995, p. 20) ainda acrescenta: “Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes”. Assim como reafirmam os estudos de Heath (1982, 1983) que revelam o modelo autônomo predominando nas práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Assim, é consenso entre diversos autores que a escola é uma das principais agências de letramento e, como tal, deve promover ações que se aproximem das práticas sociais de leitura e escrita nas suas diversas dimensões e contextos, porém, pesquisas têm revelado que as práticas de letramento na escola ainda estão distantes do que acontece no contexto dos lares das crianças. Nessa concepção, Morais e Albuquerque (2006) elucidam que o letramento escolar ainda não se adequou as expectativas da sociedade com às diversas demandas e complexidades da língua escrita.

Diante de toda essa discussão, Molica e Leal (2007, P. 42) nas considerações da pesquisa sobre letramento na escola e na vida, relatam:

O efeito do letramento social parece, sem dúvida, prevalecer sobre as habilidades próprias à escola, o que reforça a suposição de que os letramentos escolares não estão sendo fixados nem utilizados na vida dos alunos. Assim, o estudo desenvolvido encontrou indicadores, ainda que indiretos, que nos fazem refletir que grande parte dos letramentos da vida não depende da aprendizagem da escola.

Projeção dos resultados: entrelaçando reflexões entre escola e família

Depois desta abordagem inicial o olhar será focado, tomando como referência empírica, as atividades observadas nos cadernos dos estudantes. Estas referências, somadas com os dados das práticas e eventos de letramento encontrados no contexto das famílias, possibilitam uma análise bastante fecunda para a comparação da relação do letramento social no escolar.

Para respaldar as discussões apresentadas, elucidam-se os dados recolhidos no transcórper da observação, a fim de observar a configuração da prática pedagógica alfabetizadora. A tabela 1 apresenta dados extraídos da análise dos cadernos dos estudantes para que se possa comparar sua relevância e aproximação com os eventos e práticas de leitura e escrita veiculadas no contexto doméstico e social.

Tabela 1: Atividades registradas nos cadernos dos estudantes

ATIVIDADES RECORRENTES OBSERVADAS	Nº DE REPETIÇÕES
Copiar o alfabeto/sílabas	7
Copiar palavras/textos	9
Completar palavras com sílabas que faltam	8
Completar palavras com letras que faltam	9
Completar frases e textos com palavras	6
Formar palavras a partir de sílabas	3
Identificar palavras/sílabas nos textos	4
Produzir textos individuais	5
Produzir textos coletivos	2
Caça-palavras a partir de temas definidos	6
Separar em sílabas	13
Contar letras e sílabas nas palavras	3
Ditado	14
Escrita espontânea	7

Fonte: Dados extraídos dos cadernos dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental

De acordo a tabela, observa-se que há uma supervalorização da escrita na escola, negando muitas vezes a essencialidade da modalidade oral. Sobre essa discussão, Matencio (1994, p. 21) contribui ao revelar que, de fato, há um “[...] ocultamento dessa viabilidade que é constitutiva do relacionamento com a leitura e a escrita em diferentes grupos sociais: pretende-se que predomine aí o estilo comunicativo que é culturalmente valorizado”. Assim sendo, a autora propõe que a escola fortaleça a oralidade dando real significado aos aspectos da língua falada em suas mais diversas formas de manifestações e assim possa contribuir para inserção dos sujeitos que não tiveram oportunidade de vivenciar um processo de letramento, mas, com atividades essencialmente

voltadas para a escrita. Ferreira (2005, p. 19) contribui com a discussão:

[...] a ênfase na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades lingüísticas [*sic*] similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido nem recriado.

Observa-se que as atividades mais recorrentes no cotidiano escolar estão focadas em copiar, completar, identificar, separar e apenas em alguns momentos pontuais a produção foi valorizada. Nas atividades destacadas nos cadernos dos estudantes fica visível o distanciamento das práticas escolares com as que as crianças experienciam no seu cotidiano familiar e social. Existe uma grande lacuna que pode caracterizar não significação do conhecimento e provocar alguns entraves na apropriação da língua escrita pelas crianças.

Estas considerações corroboram com a discussão de Soares (2003) ao defender que os saberes aprendidos na sociedade são diferentes da escola. Para ela, o letramento escolar marginaliza os demais letramentos que fazem parte do cenário social. Para ilustrar a sua posição, apresenta a priorização da linguagem escrita na escola, enquanto que nos demais espaços sociais a oralidade está mais viva e presente. Além disso, antes de seu ingresso na escola, os sujeitos já dominam a competência oral e, portanto, deveria ser mais valorizada e diretamente articulada com a escrita.

Mollica e Leal (2009) compartilham da discussão de Soares (2003a), Matencio (1994) e dos dados da pesquisa aqui elucidados ao propor que a escola deve levar em conta também a oralidade, pois, junto à escrita, representam os elementos essenciais para o processo alfabetizador. A rela-

ção oralidade e escrita deve ser sim priorizada para que o professor possa “[...] tirar partido do arsenal de conhecimentos de que o aluno dispõe para subsidiar o desenvolvimento do processo de alfabetização e do subsequente [sic] percurso do letramento escolar” (MOLLICA; LEAL, 2009, p. 12-13).

Diversos estudos, dentre os quais se destacam Patto (1990) e Paro (2001) revelam que a instituição escolar está assumindo de forma bastante rígida sua função sistematizadora, esquecendo de considerar o contexto social e, principalmente, familiar, e essa desarticulação provoca o fracasso de muitas crianças no processo de aquisição da língua escrita.

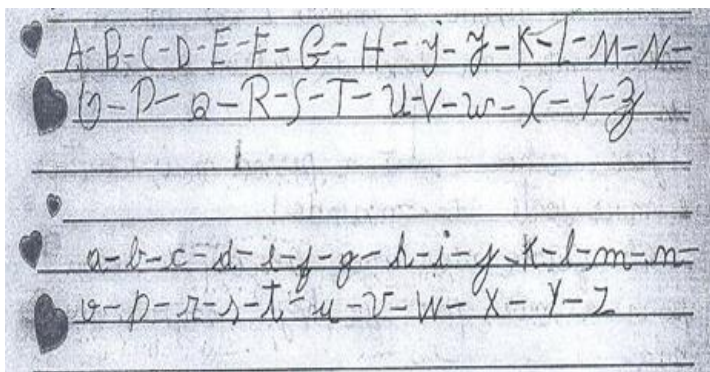
Para contribuir com a discussão, Soares (2003a, p. 106-107) aponta diferenças entre as práticas e eventos escolares e sociais de letramento:

[...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predominados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação.

Soares (2003a, p.107) é bastante contundente ao revelar que a escola “[...] *automatiza* as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento” (grifo da autora). Assim a escola se desvincula das diversas situações letradas que acontecem no seu entorno social, criando situações específicas, diferentes das que os sujeitos são convidados a vivenciar cotidianamente nos diversos espaços comunicativos em que a leitura e a escrita estão presentes.

Confirmando os dados da tabela, apresentam-se algumas atividades mais recorrentes extraídas dos cadernos dos estudantes, a fim de legitimar os dados apresentados bem como analisá-las de forma mais ampla para comparar a relação com as práticas vivenciadas pelas famílias.

Ilustração 1: atividade cópia do alfabeto



Fonte: Extraído do caderno de estudante do 3º ano do Ensino Fundamental

Atividades voltadas para identificação e ordem alfabética são recorrentes no cotidiano pedagógico da professora 2. Em diversos momentos da observação participante foi possível perceber nos discursos e ações a sua preocupação para que todos os estudantes se apropriem do alfabeto. Vários momentos de leitura foram interrompidos pela professora 1 com discursos, como “[...] eu já falei pra vocês estudarem o alfabeto. Já passei pra todos vocês os dois alfabetos pra estudarem em casa. Depois que responderem a atividade tem que estudar pra aprender”. A narrativa da referida professora somada com as recorrentes atividades para as crianças registrarem o alfabeto maiúsculo e minúsculo no caderno revelam a sua preocupação para que as crianças logo se apropriem das letras, porém, Andrade (2011, p.8-9) em estudo anterior, no mesmo campo empírico, revelou:

Conhecer todas as letras do alfabeto e seus nomes é importante e fundamental para a alfabetização, pois não é possível falar de algo que desconhece, porém o trabalho mecânico e repetitivo com a escrita do alfabeto não é a forma ideal para a sua compreensão. Para que os sujeitos se apropriem e se familiarizem com o alfabeto é imprescindível que se tenha fixado na sala de aula em local visível para que o professor se remeta a ele sempre que necessário e os alunos possam consultá-lo nos momentos de dúvida.

É consenso entre os diversos pesquisadores da área, dentre os quais Carvalho (2005), Andrade (2011b, 2013), Soares (2000, 2003), Albuquerque (2004, 2007), Kleiman (2005), que a compreensão e identificação das letras é fundamental para o processo de construção da língua escrita, porém, é consenso também que a letra não faz sentido de forma isolada, mas sim no contexto. Sobre essa discussão, Carvalho (2005, p. 49) legitima-a declarando que “[...] para aprender a ler é preciso conhecer as letras e os sons que representam, mas é também fundamental buscar o sentido, compreender o que está escrito”. Assim não nega a importância do conhecimento das letras do alfabeto, mas reafirma a necessidade de que seja aprendido de forma articulada com as necessidades sociais e contextuais.

Letras e palavras só têm sentido no contexto das situações reais. Sobre esta abordagem, Carvalho (2005, p. 49) ilustra e reafirma: “A raiz da palavra texto é a mesma da palavra tecer. O texto é um tecido feito com palavras, assim como o pano é um tecido de fios. Fios soltos não formam um tecido, palavras soltas, desconexas, sem um sentido que as aproxime, não formam um texto”.

A autora defende o texto enquanto unidade significativa e deve fazer parte do cenário pedagógico alfabetizador para que o processo seja mais real e intencional, pois “[...] um texto é mais do que a soma de palavras e frases” (CARVA-

LHO, 2005, p. 49) e, como uma passagem de sentido, deve ser instrumento norteador para apropriação da leitura e da escrita.

Assim como abordado em estudo anterior, Andrade (2011) reafirma que é fundamental que as crianças tenham contato com diferentes gêneros textuais antes de dominarem a escrita e a leitura, para que sejam desafiados a ler e produzir textos e adquirir conhecimento e familiaridade com os símbolos linguísticos. Sobre esta discussão, Smith (1999) legitima-a ao revelar que a língua escrita deve ser ofertada para a criança de modo que ela veja sentido e funcionalidade, só assim a sua aprendizagem será tão natural quanto à oralidade.

Outra atividade presente constantemente no cotidiano pedagógico da professora 2 é a separação em sílabas por meio de palavras isoladas e complementação de palavras com sílabas que faltam, já predeterminadas. Estas também estão muito distantes das situações letradas que as crianças vivenciam no seu contexto familiar e social. A ilustração revela o grande distanciamento das situações de uso real pelas crianças.

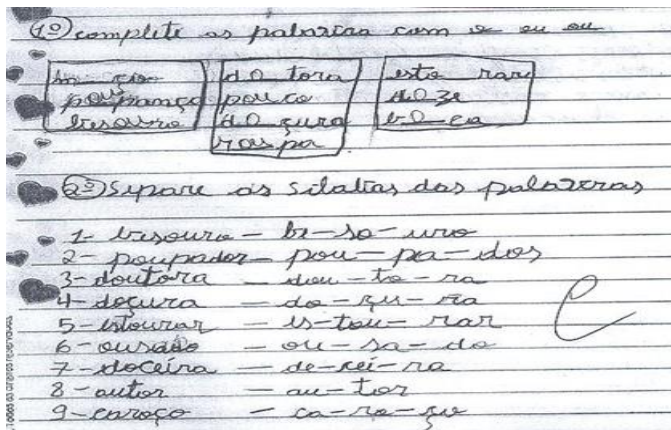


Ilustração 2: atividade de completar palavras e separar em sílabas

Fonte: Extraído do caderno de estudante do 3º ano do Ensino Fundamental

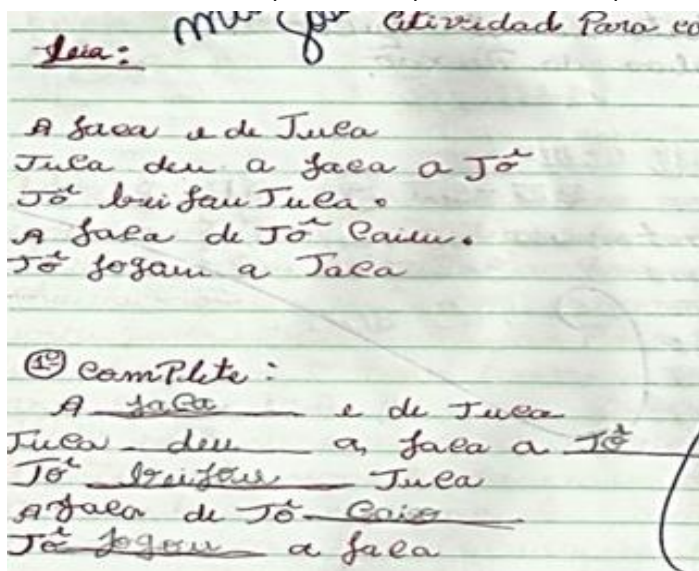
A ilustração reafirma a discussão de Soares (2003a) ao revelar que o letramento escolar marginaliza o letramento social. A atividade proposta de forma insistente pela professora 2 apresenta uma concepção de letramento escolar bastante limitada, uma vez que não apresenta nenhuma função social. A primeira questão da atividade solicita que as crianças completem as palavras e apresenta duas possibilidades “o” ou “ou”. Assim, não há necessidade de pensar muito sobre o processo de construção, apenas inserir uma das alternativas dadas, além disso, a formação/complementação é realizada por meio de palavras isoladas, sem nenhuma contextualização.

Atividades nesse sentido têm um caráter de fixação, treino, repetição, o que contraria as discussões e concepções teóricas atuais do processo de alfabetizar na perspectiva do letramento que como defende Terzy (2004, p. 14), é “[...] uma relação de uso, uma relação de conhecimento, uma relação de valorização”. E essa relação deve acontecer não de forma estanque e descontextualizada como propõe a atividade, mas, conforme Soares (2010, p. 8), no contexto do uso real “[...] com materiais reais, [...] qualquer material que seja de interesse da criança [...]. E a professora pode tirar uma palavra, uma frase, para trabalhar sistematicamente em sequência, explicitamente, as relações fonema-grafema”.

A segunda questão proposta está relacionada à separação em sílabas e mais uma vez por meio de palavra soltas e desconexas da realidade social da criança. Não se pode negar que a separação silábica tem uma importante função social, porém, na atividade, ela não aparece e, em nenhum momento, foi discutida a necessidade de saber separar bem as palavras em sílabas. Mesmo em momentos de escrita de textos no quadro, ou em momentos de produção coletiva, esta fun-

ção não foi discutida pela professora. É exatamente por isso que a atividade não se faz tão interessante, necessitando uma discussão da sua funcionalidade na escrita de textos reais e não em palavras soltas e pontuais.

Outra atividade recorrente na prática alfabetizadora da professora 2 está voltada para completar lacunas a partir de falsos textos. Um exemplo deste tipo de atividade pode ser



visualizado na ilustração a seguir.

Ilustração 3: Atividade de completar lacunas a partir de pseudo-texto⁴
Fonte: Extraído do caderno de estudante do 3º ano do Ensino Fundamental

A atividade representada na ilustração revela um grande distanciamento das práticas e eventos de letramento vivenciados socialmente. A partir de um pseudo-texto, a criança é solicitada a preencher lacunas sistemáticas de acordo as

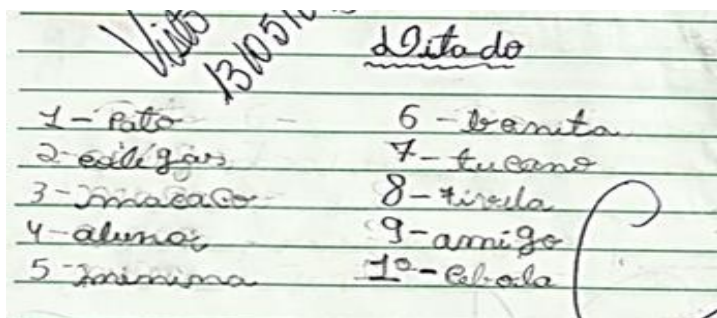
⁴ São frases soltas sem sentido, coerência ou coesão; falsos textos muito usados nas cartilhas. Não pode ser considerado como texto por não ter uma unidade de sentido ou a totalidade de uma comunicação linguística.

palavras contempladas no falso texto, o qual serve apenas como um pretexto para facilitar a codificação e decodificação. É interessante observar que em meio a uma infinidade de textos do cotidiano social das crianças, a professora 2 prioriza o cartilhamento do processo alfabetizador sem contudo levar em conta os interesses, desejos e necessidades das crianças que vivenciam diariamente com as mais diversas situações comunicativas por meio dos mais diversos textos que circulam socialmente. Sobre essa discussão, Bettelheim e Zelan (1984, p. 175) lançam uma questão bastante provocativa: “Como pode a criança se interessar pela leitura quando a repetição mecânica torna essas palavras e frases até mais sem significado do que elas teriam sozinhas?”.

Esta é uma atividade que nega completamente a aproximação da escola com a vida social, pois enquanto em casa as crianças vivenciam leitura de contos, adivinhas, parlendas, brincadeiras, receitas, rótulos e embalagens, dentre outros que fazem parte do cenário familiar, na escola são apresentadas frases soltas na tentativa de formar um texto que não se caracteriza como tal nem pela sua estrutura, nem pelo seu sentido. Esta reflexão corrobora com a discussão de Almeida e Giodan (2010, p. 9) ao revelarem que “na sala de aula, o livro didático concorre com fotocópias de textos apresentados às crianças fora do seu suporte de leitura. Não se privilegiam os letramentos presentes nos textos e na sociedade”.

O ditado foi também destacado pela recorrência que esta prática se faz presente no cotidiano pedagógico de ambas as professoras pesquisadas. A ilustração a seguir elucida tal atividade.

Ilustração 4: Atividade de “ditado”



Fonte: Extraído do caderno de estudante do 3º ano do Ensino Fundamental

Conforme a ilustração, o ditado acontece insistentemente nas aulas das professoras as quais revelam a necessidade de identificar o processo de escrita das crianças. A professora 2 elucida que esta é uma atividade fundamental para a prática alfabetizadora para que o professor possa perceber as dificuldades apresentadas pelos estudantes e assim trabalhar tais dificuldades. Sobre o uso pedagógico do ditado, Cagliari (1999, p. 289-290) revela sua posição negativa e justifica comparando-a com a produção livre a qual considera bem mais completa e que, para além da avaliação, contempla também a produção do conhecimento:

Quando se comparam os resultados obtidos na escrita livre das crianças com os dos ditados tradicionais, percebem-se logo as diferentes atitudes que as crianças têm diante da linguagem nessas duas atividades. Os próprios erros são outros. Nos ditados, não é raro encontrar erros absurdos sem razão aparente; ao passo que nos textos livres, quase todos os erros têm explicações muito convincentes relacionados ao processo de reflexão que levou o aluno a escrever de determinado jeito.

Além de Cagliari (1999), Ferreiro (2006) também defende a produção livre como fundamental por proporcionar uma maior abertura e possibilidade de o sujeito demonstrar

sua compreensão sobre o processo de escrita. Já Soares (2007) apesar de defender a escrita espontânea como importante possibilidade pedagógica alfabetizadora, alerta a necessidade de os professores buscarem outras alternativas também enriquecedoras e não enfatizarem apenas um aspecto da produção.

Outro ponto bastante criticado por Cagliari (1999) sobre o uso do ditado é que não há um foco na sua função social, mas simplesmente na avaliação da escrita do estudante. Nas suas palavras Cagliari (1999, p. 289) elucida que “[...] algumas formas de ditado servem apenas para avaliar se o aluno sabe ou não escrever certas palavras. Quando o ditado envolve o conhecimento ortográfico, em geral, enquadra-se nesse caso”. A concepção do autor é reafirmada pela narrativa da professora 2 que ao ser questionada sobre a importância do ditado respondeu: “[...] eu faço sempre pra observar se eles já estão mais desenvolvidos na escrita. É nesse momento que eu observo as dificuldades deles e procuro trabalhar essas dificuldades [...] e eles aprendem também, né?”.

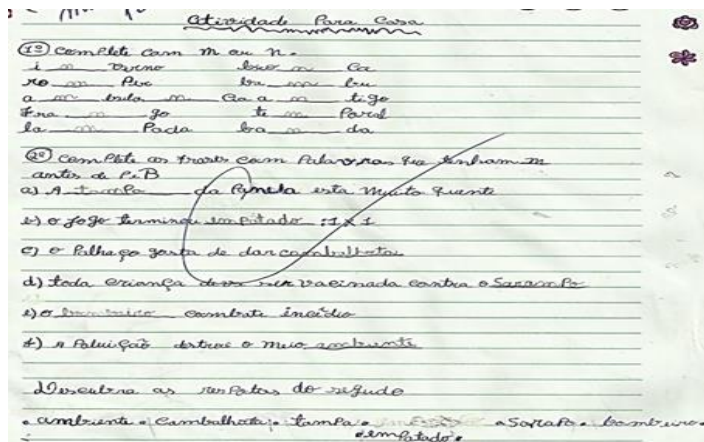
Não concordando com o trabalho com ditado, Smith (1999, P. 118) defende o uso pedagógico de atividades significativas que fazem parte do universo cultural dos estudantes e expõe que “[...] as crianças nunca aprenderiam a falar se esperassem que nós lhes ensinássemos a falar da maneira que geralmente tentamos ensiná-las a ler”. Para o autor o aprendizado da leitura e da escrita deve acontecer usando a língua no seu contexto:

[...] temos uma tendência de ignorar que a maioria das crianças cresce em um mundo no qual estão cercadas pela escrita, quase toda ela significativa, assim como que elas desenvolvem a linguagem falada em ambientes onde estão imersas na linguagem oral significativa (SMITH, 1999, p. 118).

As atividades voltadas para completar com letras e palavras também são recorrentes na prática alfabetizadora da

professora 2, conforme pode ser visualizada na ilustração a seguir.

Ilustração 5: Atividade de completar com letras e palavras



Fonte: Extraído do caderno de estudante do 3º ano do Ensino Fundamental

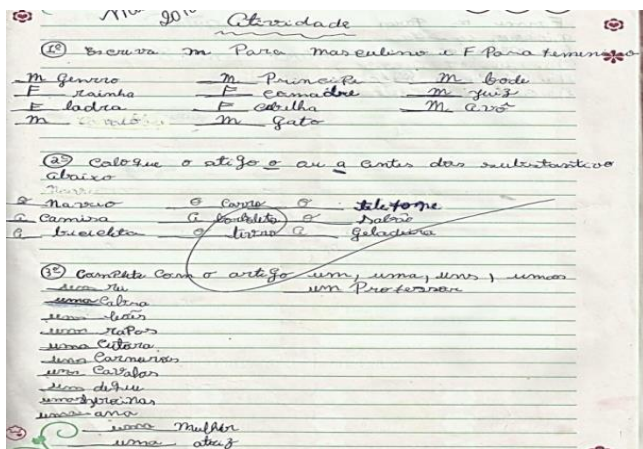
Este tipo de atividade também representa uma desvinculação com o letramento social, uma vez que utiliza palavras e frases soltas e descontextualizadas das necessidades sociais das crianças. No contexto familiar as crianças estão acostumadas a interagir com diversos outros tipos de textos de uso significativo e real e, ao chegar à escola, depara-se com situações sem representação com sua vivência cotidiana; essa ruptura pode provocar prejuízos notáveis no processo de construção da língua escrita pela criança. Observa-se na atividade proposta pela professora 2 uma grande limitação, pois as crianças podem respondê-la de maneira mecânica exatamente por ser desvinculada do contexto social e não ter significado para elas.

Contrários a esse tipo de atividade, Andrade (2011b, 2013), Cagliari (1999), Soares (2003a), Albuquerque (2004 e 2007) dentre outros pesquisadores propõem que as atividades sejam desafiadoras e promovam o pensamento e a refle-

xão constante sobre a língua escrita de modo que os sujeitos possam perceber a sua relevância e intencionalidade social. Para isso, deve partir de situações reais vivenciadas no contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Nessa mesma perspectiva, a professora 1 lança atividades voltadas para o preenchimento de lacunas, visando completar palavras isoladas, não dando espaço para que os alunos pensem sobre o processo de construção da escrita, pois aponta apenas duas alternativas para resolução e desta forma descarta as possibilidades de reflexão e construção.

Ilustração 6: Atividade sobre masculino e feminino



Fonte: Extraído do caderno de estudante do 3º ano do Ensino Fundamental

Atividades com essa perspectiva negam as discussões voltadas para o letramento ideológico já discutido, assim como a posição defendida por Soares (2003b), de que o sujeito só se apropria da escrita através de duas vias: a técnica e o desenvolvimento das práticas de uso dessa técnica. Não adianta aprender a técnica — decodificar os códigos linguísticos — e não saber usá-la nas práticas sociais.

Nesta mesma concepção, Carvalho (2005) defende que a priorização exagerada do mecanismo da decodificação, achando que o entendimento virá posteriormente, de forma natural, portanto, deve ser repensada, pois, antes de ensinar a decodificar as letras e sons é preciso mostrar a funcionalidade e benefícios da leitura, através de atividades que façam sentido, visando à compreensão da leitura. “Caso contrário, muitos continuarão pensando que a leitura é uma tarefa difícil, complicada e inútil” (CARVALHO, 2005, p. 12). Como concebem Soares (2003b) e Carvalho (2005), Di Nucci (2008, p. 53) afirma que, para compreender a escrita como prática social, “[...] considera-se o domínio do código como alfabetização e as práticas de escrita como letramento”.

Ilustração 7: Atividade de completar com feminino



Fonte: Extraído do caderno de estudante do 3º ano do Ensino Fundamental

Percebe-se nesta atividade uma forma de reprodução da informação, anteriormente transmitida pela professora. Revela-se como uma prática de fixação do conteúdo trabalhado desviada do objetivo de construção. Esta atividade traduz-se em uma concepção de educação voltada para a transmissão de conteúdos conceituais previamente expostos de forma limitada, ou seja, não caracteriza a concepção de uma alfabetização voltada para a vida social, para o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Cagliari (2006), contrário a esta prática, propõe um processo de aprendizagem aberto, que deixe espaço para que o sujeito exponha suas ideias a respeito dos novos conhecimentos. Assim, a atividade aplicada vem negar a concepção que defende que a aprendizagem acontece, principalmente, pelas interações sociais, pois enfatiza a memorização e atuação individualizada, sem levar em consideração os usos e funções sociais, os conhecimentos prévios e as trocas entre as crianças.

Para que ocorra a aprendizagem, segundo Onrubia (1998, p. 123) o sujeito precisa ter um papel ativo, pois “[...] constrói, modifica, enriquece e diversifica seus esquemas de conhecimento a respeito de diferentes conteúdos escolares a partir do significado e do sentido que pode atribuir a esses conteúdos e ao próprio fato de aprendê-los”.

Diante da discussão, observa-se que não há nenhuma relação da atividade com as práticas sociais vividas no cotidiano familiar. O foco da atividade não está na sua função, nem tampouco na leitura e oralidade, mas simplesmente na escrita desvinculada da realidade.

Apesar das atividades apresentadas revelaram o distanciamento das práticas escolares com o letramento social, a ilustração a seguir elucida uma atividade com foco na função social do cupom fiscal.



Ilustração 8: Atividade relacionada à função social do cupom fiscal

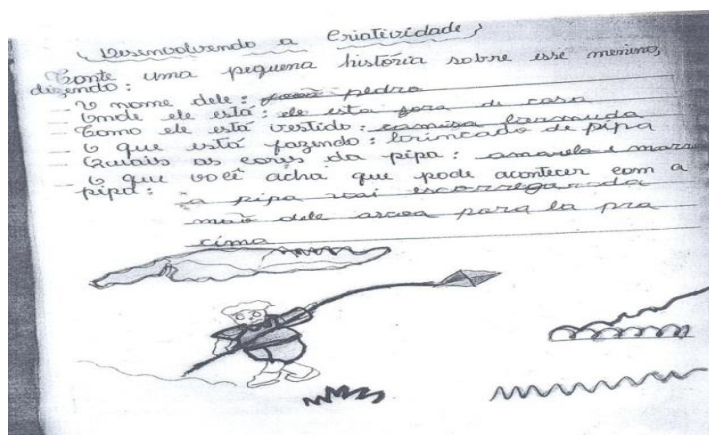
Fonte: Extraído do caderno de estudante do 3º ano do Ensino Fundamental

Diferentemente de outras aqui destacadas, esta atividade relacionada ao cupom fiscal, valoriza, além de outros aspectos, a sua função social, traduz o que se propõe acerca do processo alfabetizar na perspectiva do letramento, assim como a aproximação do letramento escolar com o letramento social. A referida atividade busca interação com uma situação cotidiana do ambiente familiar, o que proporciona maior intimidade da criança com a escola e com o processo de aprendizagem da língua escrita. É em atividade dessa natureza que o sujeito, conforme Di Nucci (2008, p. 82-83), “[...] compreende a variação da escrita, tornando-se usuário desta [...] por meio de diferentes eventos, como o uso de desenhos ou de escritos para trocar ideias, fazer listas de compras, localizar endereços, ler revistas ou jornais etc.”.

Sobre tal afirmação e corroborando com a atividade analisada, Mollica e Leal (2007, p. 35) relatam que a escola precisa buscar muito além do ensino da tecnologia da leitura e da escrita, mas também para “[...] formar e preparar os indivíduos para atuar em contextos de vida social, somando-se os conhecimentos provenientes do letramento escolar”. É

nessa perspectiva que se destaca a atividade, cuja função social é claramente identificada.

Atividades voltadas para sequência textual também foram aqui destacadas, pois apesar de não serem recorrentes no cotidiano alfabetizador das professoras, também representam um interessante momento de criatividade e constru-



ção. A ilustração a seguir contempla tal atividade.

Ilustração 9: Atividade de produção

Fonte: Extraído do caderno de estudante do 3º ano do Ensino Fundamental

A referida atividade contempla tanto a produção escrita quanto a oralidade. A partir da imagem as crianças são convidadas a criar uma situação textual considerando as interações cotidianas que a criança traz. A riqueza da atividade se dá pelas intervenções feitas pelo professor depois do processo de escrita quando as crianças socializam sua história e sua ilustração, marca da sua produção. Para Di Nucci (2008, p. 63) essas marcas "[...] constituem-se em conhecimentos sobre a linguagem escrita, tendo a oralidade como referencial. A oralidade e a interação com o adulto parecem ser os fatores mais influentes na construção da escrita pela criança".

Assim, é imprescindível que sejam criadas situações no interior da sala de aula que favoreçam o pensamento criativo no processo de construção da língua escrita para que a criança, na interação direta com o professor e seus colegas, identifique a relação entre as situações letradas no contexto da sala de aula e as necessidades de uso do social, pois, segundo Di Nucci (2008, p. 64), “É por meio das atividades contextualizadas no seu cotidiano [...] que o aluno pode identificar as funções da escrita de acordo com suas necessidades”.

Os dados da pesquisa reafirmam a reflexão de Molica e Leal (2007, p. 42) ao defenderem que “[...] os saberes escolares mantêm pouca vinculação com os contextos de vida fora da escola [...] dado que o letramento social exerce influência preponderante sobre os indivíduos”.

Assim, percebe-se que há importantes diferenças nos modos como as famílias se relacionam com a língua escrita e também com os saberes produzidos, revelando que as habilidades de uso social da leitura e da escrita envolvem uma variedade de práticas e eventos de letramento, pois variam de acordo ao contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Nessa perspectiva, observa-se que a escola precisa se aproximar mais do contexto familiar, pois, uma proposta de letramento significativa deve levar em consideração as vivências das crianças e suas diferentes histórias e interações. Destaca-se, portanto, a concepção de Vygotsky (2003) ao mencionar que a aprendizagem individual de cada criança não pode ser simplesmente compreendida sem suas interações e experiências interpessoais e o contexto sócio-histórico nas quais estas estão imbricadas.

Portanto, considera-se imprescindível que a escola priorize os modelos de letramento utilizados pelos sujeitos nos seus diferentes contextos de vida social, principalmente, o doméstico, pois concordamos com Freire (2001, p. 134) ao apontar que “A prática da alfabetização tem que partir exa-

tamente dos níveis de leitura de mundo, de como os alfabetizando estão lendo sua realidade; [...] nós temos que partir do respeito do saber popular explicitado na leitura que o povo traz do seu mundo, da sua realidade”.

Assim, considera-se ser este o grande desafio para que o processo de letramento escolar se aproxime ao letramento social ou o letramento não-escolar como propõe Soares (2003a) e Mortatti (2004), ou seja, o processo alfabetizador seja aproximado e relacionado diretamente à vida da comunidade, da família e sirva de passarela para a aquisição das práticas de letramento legitimadas oficialmente.

Apesar de toda essa discussão, destaca-se a análise feita por Galvão (2003) que ao discutir os dados do Inaf/2001, conclui lançando uma questão bastante provocativa a qual já apresenta uma resposta: A partir dessas considerações, pode-se, então, chegar à conclusão de que a família é a única e principal mediadora entre o indivíduo e sua relação com a escrita? Evidente que não. A escola [...] tem se constituído na principal via de acesso à leitura e à escrita [...]. A pesquisa mostrou que os anos de escolaridade e os níveis de alfabetismo estão estritamente relacionados. Coloca-se, portanto, como fundamental, a discussão sobre as práticas de leitura e da escrita, em seus contextos de uso, no cotidiano da escola, tornando a relação como o mundo escrito [...]. Ao lado da escola, diversas outras instâncias também contribuem para que as pessoas utilizem com maior frequência [*sic*] e propriedade a leitura e a escrita [...] (GALVÃO, 2003, p. 149-150).

É exatamente nessa perspectiva que, assim como Freire (2000), busca-se a partir dos resultados deste estudo, fortalecer o processo de ensino e aprendizagem por meio de intervenções propositivas voltadas para alfabetizar letrando partindo dos sujeitos e suas diversas interações. O verdadeiro sentido da pesquisa está em anunciar, denunciar, educar, ser

educado, conhecer, comunicar e intervir, uma vez que o ensino e a pesquisa estão estritamente relacionados, pois como ensina Freire (2000, p. 32):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade.

Considerações finais

As abordagens aqui tecidas buscaram compreender o letramento social, o letramento escolar e as práticas pedagógicas alfabetizadoras, a fim de uma maior reflexão da relação entre eles e percebe-se nas concepções dos gestores, coordenadores e professores que ainda há um distanciamento entre o letramento social e o letramento escolar, traduzindo-se em uma grande lacuna e ruptura promovendo, em alguns casos, motivos para o fracasso na aquisição e uso competente da leitura e da escrita. Gestores e coordenadores defendem a extrema necessidade de potencializar as práticas escolares e tentar cada vez mais uma aproximação com a vida social e reconhecem as fragilidades da instituição por falta de preparação dos profissionais. Já os professores reconhecem a dificuldade de estabelecer essa articulação, mas tentam, na medida do possível, relacionar as práticas alfabetizadoras com a vida social cotidiana dos estudantes. Isso implica, portanto, a necessidade de melhor compreensão conceitual e metodológica no sentido de valorizar e apoiar no cotidiano da sala de aula as aprendizagens trazidas do seio doméstico e social.

As famílias revelam nas suas narrativas que há certa fragilidade da escola no sentido de contemplar no seu fazer

pedagógico, apenas o modelo autônomo de letramento, desprezando o ideológico, de modo que possa ressignificar o processo de aproximação das crianças com a língua escrita.

As concepções apresentadas pelos diferentes sujeitos — gestores, coordenadores, professores e famílias — revelam que, na escola, a significação das práticas alfabetizadoras se apresenta de forma bastante tímida, uma vez que a escrita presente não tem muita relação com as formas utilizadas nas situações letradas vivenciadas pelos sujeitos no seu cotidiano sociocultural. Estes, em muitos momentos, são negligenciados por não refletirem em saberes escolarizados e isso tem se apresentado como grande entrave na aquisição do letramento das crianças, principalmente, das classes populares pela limitação de acesso a escrita formal.

Muito ainda deve ser feito para que a escola se aproxime das práticas e eventos presentes no nosso cotidiano familiar e social, pois ainda há uma lacuna significativa entre estes diferentes letramentos, pois os dados da pesquisa revelam que o reflexo dos eventos sociais e familiares nas atividades pedagógicas desenvolvidas no cenário escolar não têm uma relação estreita. A escola ainda não está conseguindo transpor de forma efetiva as demandas apresentadas fora dos seus muros.

Assim, a pesquisa reafirma a discussão de diversos autores que a escola é uma das principais agências de letramento e como tal deve promover ações que se aproximem das práticas sociais de leitura e escrita nas suas diversas dimensões e contextos, as suas práticas de letramento ainda se distanciam do que acontece no contexto dos lares das crianças. A pesquisa revela que o letramento escolar ainda não se adequou às expectativas da sociedade com as diversas demandas e complexidades da língua escrita.

Portanto, considera-se imprescindível que a escola priorize os modelos de letramento utilizados pelos sujeitos nos

seus diferentes contextos de vida social, principalmente, o doméstico, pois a aprendizagem da leitura e da escrita tem que partir dos níveis de leitura que o sujeito faz do cotidiano social, do respeito ao saber popular, ou seja, a cultura, a voz e a vida dos estudantes. Este, sem dúvida, coloca-se como o grande desafio, que o processo alfabetizador seja aproximado e relacionado diretamente à vida da comunidade, da família e sirva de passarela para a aquisição das práticas de letramento legitimadas oficialmente.

A centralidade do trabalho pedagógico apenas para o processo de alfabetização, para o letramento autônomo, sem um efetivo vínculo aos letramentos sociais tem dificultado o processo de apropriação da língua escrita e seus usos sociais, tornando-se um trabalho fragilizado pela sua desarticulação e falta de significado social para a criança. É preciso, no entanto, que nas práticas sociais de leitura e escrita, que o letramento social assuma lugar de igual importância junto as atividades de alfabetização, incluindo os mais diversos gêneros textuais para que a criança perceba a funcionalidade do processo. Só assim, os sujeitos da aprendizagem perceberão sentido ao ato de aprender a língua escrita.

Esse desafio só será vencido quando a escola, preparada técnico e pedagogicamente, for capaz de dialogar com o conhecimento historicamente produzido e sua relação com o contexto sócio-cultural concreto da criança e sua família. É valorizar, reconhecer e trazer para a sala de aula, o que é posto pela sociedade numa tentativa de dar significado e sentido a sua prática, à educação na vida, com respeito ao saber popular. Assim, o letramento social e escolar pode dialogar, relacionando os conteúdos às vivências cotidianas familiares, oportunizando uma aprendizagem mais significativa e funcional, à medida que articula as intervenções pedagógicas às necessidades e dificuldades dos estudantes, a partir de uma prática viva, desafiadora e presente nos diversos espaços.

É na família que se estabelecem relações necessárias aos comportamentos que podem influenciar nos destinos escolares das crianças. Porém, os estudos apontam que mesmo a família sendo uma importante promotora de letramento, existem outras instâncias que também contribuem de forma significativa para as práticas sociais de leitura e escrita.

A escola, apesar das limitações no que se referem às práticas alfabetizadoras e a aproximação com as práticas cotidianas de uso social de leitura e escrita, não pode ser desconsiderada como importante veículo para a constituição da tecnologia e práticas de leitura e escrita dos estudantes pesquisados. Porém, apesar de a escola ser considerada como importante agência de letramento, os resultados revelam que em alguns aspectos as práticas de leitura e escrita são influenciadas também por outras agências sociais que não são a escola.

Assim, conclui-se que tanto a escola como as famílias precisam de ajuda como sujeitos educativos. Assim, o que fica é a visível dissociação entre a família e a escola que se traduzem nas diferenças de expectativas e ações de ambas as instituições educativas fazendo surgir um descompasso entre as duas agências letradas.

Do quadro apresentado, a lição que fica é a urgência em garantir o uso competente da função social da leitura e escrita e, igualmente, pensar um modelo de formação continuada dos professores e famílias para além de informações sobre teorias, mas a tematização de práticas, que permitam articular teoria/prática, mas, sobretudo, uma formação que tome a prática como instrumento de reflexão e tomada de decisão coletiva e individual a partir das demandas da sala de aula e do cotidiano doméstico. Um processo formativo que além do perfil mencionado prime pelo professor pesquisador, que, por meio de um processo investigativo, problematize as intervenções pedagógicas, discutindo alternativas metodo-

lógicas para alfabetizar letrando, partindo das demandas sociais e familiares vivenciadas cotidianamente, pois o ensino e pesquisa são interdependentes, indissociáveis e complementares.

Referências

ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 33-45.

ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetizar sem “bá-bé-bi-bó-bu”: uma prática possível? In: LEAL, T. F. e ALBUQUERQUE, E.B.C. (Org.). *Desafios da Educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 89-107.

ALBUQUERQUE, E. B. C. Alguns fundamentos da alfabetização. In: Seminário Temático: *Letramento e Alfabetização*. Pradem; Salvador: UFBA, FCM, 2004. p. 58-77.

ALMEIDA, Sheila Alves; GIORDAN, Marcelo. Retrato de Leitura das Famílias e da Sala de Aula: a constituição de (não) leitores de textos de divulgação científica. In: Anais do *III Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita*. Ceale, FaE/UFMG, 2010.

ANDRADE, M. Eurácia B. *Alfabetização e Letramento: o desvelar de dois caminhos possíveis*. Jundiaí: Paco, 2011.

BETTELHEIN, B.; ZELAN, K. *Psicanálise da Alfabetização*. São Paulo: Artmed, 1984.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização sem Ba — Bé — Bi — Bó — Bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DI NUCCI, Eliane P. Alfabetizar letrando: um desafio para o professor. In: LEITE, Sergio A. S. *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 4. ed. Campinas: Komedi, 2008.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à práticas educativas*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001.

GALVÃO, Ana M. de O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 125-153.

GOMES, H.S.R. *Relações família e escola — continuidade e descontinuidade no processo educativo*. Ideias, São Paulo: 1993, n. 16, p. 84-90.

HEATH, Shirley Brice. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University press, 1983.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: *Language and Society*. v. 11, 1982. p. 49-76.

INAF. *Relatório Indicador de Analfabetismo Funcional 2011*. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/>>, Acesso em: 16 fev. 2012.

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

MATENCIO, M. de L.. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MOLICA, M. Cecília; LEAL, Marisa. Letramentos na escola e na vida. In: SILVEIRA, M. L. S. (Org.) *Educação popular e leituras do mundo: distintos registros de experimentos junto às classes populares*. Rio de Janeiro: UFRJ/PR-5, Pró-reitoria de Extensão, 2007. p 37-42.

MOLICA, M. Cecília; LEAL, Marisa. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 59-76.

MORTATTI, Maria do R. L. (Org.). *Educação e Letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.

ONRUBIA, Javier. Ensinar criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César et al. *O construtivismo na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: TQ Queiroz, 1990.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. *Infância, Família e Escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares*. São Carlos: Suprema, 2007.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Tradução Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

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

SOARES, Magda. Simplificar sem falsificar. Entrevista. In: Guia da Alfabetização: os caminhos para ensinar a língua escrita. *Revista Educação* n. 1. São Paulo: Segmento. Ceale, 2010. p. 6-11.

TIZARD, B.; E HUGHES, M. *Young Children Learning: Talking and Thinking at Home and at school*. London: Fontana, 1994.

TERZI, Sylvia B. O letramento em suas várias dimensões. In: Seminário Temático: *Letramento e Alfabetização*. Pradem — Salvador: UFBA, FCM, 2004. p. 9-28.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WELLS, Gordan. A experiência linguística das crianças em casa e na escola. In: COOK-GUMPERZ, Jenny Cook. *A construção Social da Alfabetização*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 77-102.

[Recebido: 29 set. 2015 - Aceito: 19 out. 2015]