

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Maria das Graças Porto Pires¹
Margareth Correia Fagundes Costa²
Lúcia Gracia Ferreira³

Resumo

Adotando o conceito de letramento como um fenômeno que supera o conceito de alfabetização - processo de codificação e decodificação da escrita, realizou-se uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, com a finalidade de compreender como se dá a prática de alfabetizar e em que medida está vinculada à proposta de letramento. Apoiadas em autores como Soares (2000, 2003); Ferreiro (2001); Bakthin, (2003); Marcuschi (1983), Smolka (1989) buscou-se analisar a importância da contextualização e do letramento no processo de alfabetização. A partir dessa pesquisa, pôde-se perceber que grande parte dos professores, não tem clareza da possibilidade de propiciar uma alfabetização na perspectiva do letramento. A pesquisa também revelou que esses profissionais não receberam suporte teórico - metodológico nos seus cursos de formação profissional que os preparassem para a importante tarefa de alfabetizar, propiciando também o letramento. Assim, pôde-se depreender a urgência da discussão e incorporação de conceitos de alfabetização para além da aquisição do código escrito e de letramento como práticas sociais de usos da língua.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Escola.

Abstract

Adopting the letramento concept as a phenomenon that overcomes the literacy concept, code process and decoding of the writing, took place a field research with the purpose of understanding as he/she gives one practices them of to alphabetize letrando and to analyze the importance of the contextualização in the traditional conception, in the methods of the conventional system of writing. Starting from that research, of qualitative character, it could be noticed that the teachers don't have knowledge of as to alphabetize letrando. Beyond, of they have not had support during its initial formation to work with classes alfabetizadoras. Thus, he/she becomes urgent that the child's social context is respected so that there is an appropriate contribution for the citizen's formation and a new reinvenção of the literacy in a fundamental facet of the process of teaching learning.

Keywords: Literacy. Social literacy. School.

Introdução

A língua escrita é um objeto cultural que envolve as pessoas e, muitas vezes, constitui verdadeira “armadilha”, lembrando o

COLE – Congresso de Leitura do Brasil, versão 2007. Já não basta desenhar letras, decifrar códigos ou simplesmente ler o que está posto, mas é necessário compreender as transformações culturais, sociais, políticas e

*Artigo recebido em: Agosto de 2007.

*Aceito em: Dezembro de 2007.

¹ Pedagoga e Pós-graduanda (lato sensu) em Linguagem: pesquisa e ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. E-mail: mgracappires@bol.com.br.

² Professora auxiliar da UESB; Especialista em Alfabetização pela UESB. Mestranda em Lingüística pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. E-mail: margarethfagundes@hotmail.com.

³ Pedagoga e Pós-graduanda (lato sensu) em Linguagem: pesquisa e ensino pela UESB; Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: luciagferreira@hotmail.

tecnológicas ocorridas na sociedade contemporânea e que chegam aos sujeitos sociais por gêneros textuais diversificados, dos quais não se pode eximir da convivência e dos usos, se tivermos em vista a formação de cidadãos atuantes e participativos.

No final do século XX, começamos a descobrir que não basta somente alfabetizar, mas, acima de tudo, é preciso que todos os povos entrem em contato com as mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos do mundo letrado que o domínio da língua e seu uso, em situações significativas, tornaram-se uma verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania.

Os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação lingüística, processo que se dá pelo uso efetivo, respeitando-se níveis conceituais diversificados, pelos quais passam o sujeito que aprende. Alfabetizar, nessa perspectiva, deixa de ser um ato mecânico, mas um processo ativo, em que, aquele que aprende, reflete e age sobre a leitura e a escrita.

Ferreiro (2001) deixa claro que o educando deve reconstruir uma relação entre linguagem oral e escrita para se alfabetizar. Cabe lembrar, também, Azevedo (1995, p. 87): "como se vai construindo progressivamente a correspondência silábica, até que esta chegue a ser uma correspondência estrita termo a termo". Alfabetizar-se, entre outros domínios envolvidos, é progredir no domínio fonético-fonológico, é caminhar para uma "correspondência termo a termo" entre as unidades/elementos da palavra falada e escrita. Mas é também fazer associações, estabelecer sentidos e correlacioná-los às especificidades da vida.

Pensando a alfabetização para além da decifração, é preciso lembrar que a sociedade oferece e faz circular várias fontes e gêneros textuais. Portanto, cabe ao professor, ao fazer uso dos instrumentos e objetivos da educação, propiciar no processo alfabetizador, o convívio com gêneros textuais os mais diversificados, de forma a romper com a alfabetização descontextualizada, pois como propõe Soares (2000, p. 16) a alfabetização "é um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito"⁴.

A funcionalidade da linguagem está, eminentemente, vinculada à percepção dos usos sociais da língua - uso heterogêneo, que se dá por de "sequências relativamente estáveis de enunciados", marcadas sócio-historicamente, estritamente vinculadas às mais diversas situações da vida, e tem em Bakhtin (2003) a definição de gêneros primários e secundários. Os gêneros primários estão ligados à esfera das situações cotidianas que determinam as características temáticas, composicional e estilísticas típicas desse gênero; os gêneros secundários estão ligados a esferas públicas mais complexas e apresentam uma forma composicional mais monologizada, absorvendo e transmutando os gêneros primários.

Marcuschi (2005, p.19) reforça o aspecto 'coletivo, maleável, dinâmico e plástico' dos gêneros, eventos lingüísticos que nascem 'emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais'. Os gêneros textuais são instâncias de sentidos que se diferenciam em conteúdo, forma e estilo e estão vinculados a situações sócio-comunicativas e culturais, em constante transformação. Crianças e adultos convivem, diariamente, com outdoors, convites, receitas, histórias, piadas, provérbios, história em quadrinhos, novelas, fábulas, charges, etc., o que justifica trabalhar essa realidade em sala de aula, buscando, cada vez mais, tornar

⁴ Grifo nosso.

o ensino proficiente, proporcionando, assim, o letramento dos envolvidos no processo.

Soares diferencia alfabetização e letramento. Ao fazê-lo, amplia o conceito de alfabetização e valoriza o conjunto de práticas sociais de linguagem, resgatando sua importância para o sujeito. Para essa autora

alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (2000, p. 91).

É no processo⁵ de alfabetizar letrando que o professor capacita ao homem para o domínio dos símbolos da comunicação, habilidade imprescindível no mundo contemporâneo.

Alfabetizar e letrar são dois processos simultâneos, o que talvez até permitisse optar por um ou outro termo, como sugere Emilia Ferreiro (In: NOVA ESCOLA, 2003, p. 30), com o argumento de que em alfabetização já estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, seria verdade, que por alfabetização se estaria entendendo muito mais que a aprendizagem grafo-fônica.

No processo alfabetizador, há que se ir além do entendimento do funcionamento da escrita, para a compreensão da sua funcionalidade nas práticas sociais e culturais. Neste sentido, Tfouni (1995, p. 20) afirma que “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma so-

riedade”. Assim, alfabetizar e letrar necessariamente devem ser simultâneos.

Dados do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação (INEP) revelam que os índices obtidos pela maioria dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental não ultrapassam os níveis “crítico” e “muito crítico”. Colello (2003) diz que “mesmo para as crianças que têm acesso à escola e que nela permanecem por mais de 3 anos, não tem garantia de acesso autônomo às práticas sociais de leitura e escrita”

As sociedades estão, cada vez mais, centradas na escrita com suas múltiplas funcionalidades. Para os sujeitos, saber ler e escrever tem se revelado, muitas vezes, condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito; é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano; apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar-se. Diante desse quadro traçado acima, este artigo tem como objetivo divulgar os resultados de uma pesquisa que buscou analisar a importância da contextualização e do letramento, no processo de alfabetização.

Os caminhos da pesquisa

Para realização desta pesquisa foi feito, primeiramente, um levantamento bibliográfico para obter maior alicerce sobre o objeto a ser pesquisado. A partir do material já elaborado, procedeu-se a leitura seletiva e crítica, buscando estabelecer relações, e confrontando idéias dos diversos estudiosos pesquisados que serviram para a descrição da pesquisa.

Ao optar por esta temática, tinha-se clara a preocupação em entender o processo de alfabetização, a vivência do professores em sala de aula e de como esses professores materializavam a concepção de letramen-

⁵ Quando nos referimos ao processo de alfabetizar estamos dizendo do processo que ocorre durante todo o ensino fundamental.

to, em suas salas de aula. Portanto, procedeu-se a pesquisa, buscando entender, analisar e interpretar os fatos, para construção de novos conhecimentos. A relevância desse trabalho se faz sentir pela contribuição no debate sobre o encaminhamento metodológico que viabilize o alfabetizar e o letrar, como possibilidades intrínsecas.

O trabalho foi desenvolvido no ano de 2005 e teve como campo de investigação a Escola Benedito Macedo⁶, no município de Itapetinga-BA. Numa abordagem qualitativa, esta pesquisa teve como sujeitos de estudo os professores da alfabetização do diurno e da 1ª série do noturno.

A escola pesquisada apresentava uma boa infra-estrutura, com salas de aulas espaçosas e ventiladas, banheiros, espaço para recreação, arborização, porém, conta com material pedagógico, necessitando de atualização. Apesar de contar com uma boa infraestrutura, a escola não conta com biblioteca.

Durante o período da pesquisa observou-se o momento do trabalho dos professores buscando identificar a contextualização das atividades; a presença de gêneros textuais diversificados, que caracterizassem propostas de letramento ou não, no processo de alfabetização, nas classes investigadas.

Nas entrevistas, buscou-se saber se o curso de Magistério prestou contribuição teórico-metodológico suficiente para o professor alfabetizar, e se esses professores tinham conhecimentos do que era letramento; se tinham conhecimento dos níveis de evolução da escrita, estudados por Emília Ferreira. Enfim, foi questionado de que maneira tem sido a prática alfabetizadora e se eles utilizavam textos diversos para seus alunos. Também foi perguntado aos professores se eles se consideravam leitores; que tipo de material eles liam e com que frequência. Também quais as principais dificuldades que enfren-

tavam na sua sala de aula.

Após a coleta, procedeu-se a análise e discussão dos dados.

Resultados e Discussões

Nas aulas observadas, as professoras do turno Matutino trabalhavam a linguagem oral estimulando a expressão de fatos da realidade do aluno, mas nas atividades escritas não aproveitavam nada do que tinham sido discutido oralmente com os alunos, prevalecendo exercícios da cartilha e exercícios no caderno.

Nessas classes, um fato a ser ressaltado foi a naturalidade com que os educandos utilizavam a linguagem oral trazendo para a escola o próprio mundo, por meio de suas falas, evidenciando memória coletiva, por meio de fatos do cotidiano. No entanto, observa-se uma separação daquilo que são as práticas de leitura e escrita fora da escola e daquilo que é a atividade de ler e escrever na escola. O que os alunos experimentam como leitura e escrita em seu contexto social, não guardam necessariamente semelhanças com o que experimentam na escola. Percebeu-se que há uma distância entre o que a professora buscou dos alunos na oralidade e o que foi oferecido nas atividades escritas, ou seja, a leitura passou a ser um processo mecânico ou puramente individual, com fins técnicos.

Algumas professoras tinham a intenção de propiciar oportunidades de letramento, mas essa iniciativa se dava na exploração oral e não tinha continuidade nas práticas de escrita, conforme episódios, abaixo:

Episódio 1

Durante as aulas no turno matutino, os professores faziam perguntas aos alunos sobre o que eles tinham assistido ou o que tinha acontecido no seu bairro no dia anterior. Ex-

⁶ O nome da escola é fictício.

pressões como: “Vi uma briga”; “Minha vó morreu”; “Meu pai ficou bebo”; “Fui na igreja, vi o pastor” etc. surgiram nas falas das crianças. Observa-se aqui um interesse do professor em resgatar fatos de cotidiano. No entanto, esse resgate é feito a nível de oralidade e logo esquecido quando se partia para as atividades de leitura e escrita, pois as professoras, de um modo geral, tendem a pedir que os alunos abram as cartilhas e respondam as atividades, realizando a alfabetização pelo método fônico, bastante incorporado.

Episódio 2

No turno Noturno observou-se que as professoras utilizavam nas práticas de ensino uma diversidade de textos: folhetos, documentos e conversas sobre a influência dos meios de comunicação na vida das pessoas. Mas seguindo a mesma orientação do turno matutino, após discussão oral, esses textos e conversas não eram objeto de reflexão para leitura e escrita, partindo também para o uso da cartilha, caracterizando, assim, um pseudo-letramento.

Percebeu-se, nesses dois turnos, um tímido resgate do cotidiano do aluno na oralidade, e a ausência de gêneros textuais pertencentes a vivência do educando, para o trabalho de leitura e escrita. Tanto no turno Matutino, como no Noturno, o processo de leitura se dá de forma mecânica e os professores, com raras exceções, não se atentam aos níveis da escrita, pela qual cada criança passa durante a fase da descoberta da escrita, momento em que ela está construindo o seu sistema de representação.

De fato, há na experiência escolar, uma separação daquilo que são as práticas de leitura e escrita fora da escola, daquilo que é a atividade de ler e escrever na escola. E mais preocupante, ainda, é o fato de que os alunos dessas classes terem pouco convívio com práticas de leitura e escrita, principalmente, em seus lares, configurando-se como um vazio que a escola não consegue contra-

por, por estar presa aos mecanismos de alfabetização centrada num único livro – o livro base de trabalho, com suas letras, sílabas e textos inócuos.

Os resultados revelaram que a relação da escola com a língua escrita é, basicamente, técnica e instrumental – o que define o conteúdo escolar da alfabetização. Desse modo, é preciso considerar que as distâncias evidenciadas entre as práticas escolares com o letramento, parecem ser decorrentes muito mais do modo artificial operado pela escola em tratar a linguagem do que da ausência de práticas de leitura. As práticas escolares é que têm sido as responsáveis pela criação da distância das práticas sociais da leitura e da escrita, na medida em que seu modo de tratar produz um desconhecimento das experiências de que as crianças já dispunham quando chegaram na escola. O que acaba por tornar as experiências de leitura e escrita que as crianças tenham tido anteriormente, mesmo que tímidas, como uma experiência que está em descontinuidade e é destituída de valor em relação àquilo que a escola propõe como atividade de leitura e escrita.

Sabe-se quão importante é alfabetizar com uma multiplicidade de textos de uso social, tratando de incentivar os alunos a produzi-los e interpretá-los, justificando seu uso, promovendo intercâmbios entre crianças com níveis de conceitualização sobre a escrita que seja próxima, mas não idênticos, de tal forma que todos os alunos possam ditar textos, corrigir, revisar seus textos e os de seus companheiros. O professor socializa as informações que os alunos trazem consigo e, progressivamente, cria as condições necessárias para que eles assumam os papéis e exerçam os comportamentos de leitor e de escritor, de maneira produtiva e significativa, pois transformar a escrita em código é retirar dela seu cheiro, seu sabor, sua história e sua característica de objeto social.

Nas entrevistas com as professoras, per-

cebeu-se, nas suas falas, que elas acham importante terem o conhecimento das fases da escrita do aluno, pois, nesse processo de aprendizagem, as crianças passam por vários conflitos e hipóteses de escritas que antes não eram compreendidos. Achavam que, antigamente, os alunos eram obrigados a decorar as letras para só, então, iniciar suas produções escritas, o que limitava os trabalhos do professor e do aluno, mas apesar das professoras saberem que existe um caminhar progressivo na incorporação das escritas, elas não identificavam o nível em que seus alunos estavam, por falta de conhecimento.

Foi unânime, no depoimento dos professoras, o fato de que o magistério não lhes deu suporte para trabalhar com a alfabetização, principalmente, no que se refere ao conhecimento dos níveis conceituais apresentados por aquele que está aprendendo a língua escrita. Elas afirmaram que a maior dificuldade são as classes heterogêneas que, às vezes, algumas crianças demoravam muito tempo para passar de uma fase para outra. Disseram que é importantíssimo saber sobre os níveis e também a trabalhar com os níveis para conhecer como a criança se desenvolve no processo de aquisição da escrita.

Na entrevista com os professores percebeu-se que, apesar de estarem preocupados com a evolução da escrita, eles ainda não estão preparando seus alunos para vivenciar a leitura e a escrita em suas vidas. Durante a entrevista, observou-se que a maioria dos profissionais estão preocupados em mostrar para os "outros"⁷ que seus alunos, estão lendo, e deixam de lado as atividades que propiciam o uso funcional da língua. Os professoras chegaram a relatar na entrevista, que a prioridade nas salas de alfabetização e primeira série são a leitura e a escrita, mesmo que seja de forma mecânica.

Foi relatada nas entrevistas que as cri-

anças se envolvem com a escrita em situações como: "deveres, cópias, tarefinhas, ditados..." "Tirando o dever do quadro, lendo e separando as sílabas". "Escrever mesmo só tirando do quadro". São atividades desta natureza que constituem o cotidiano da maioria das turmas investigadas, onde não há espaço para a voz e para a ação da criança, onde não aparece sua versão sobre os objetos a serem conhecidos. O que se dá, então, é a negação do próprio educando naquilo que ele tem de mais importante: seus referenciais sócio-culturais. Esta negação se traduz na descontextualização do aprendido que, por esta via, não se concretiza como verdadeiro aprendizado.

Há um movimento, em que as Políticas Educacionais têm se voltado a uma reformulação das propostas de alfabetização e da capacitação dos professores do Ensino Fundamental, como medida de combate aos altos índices de fracasso escolar. Trabalhos de estudiosos como Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares, Ana Luiza Smolka, Sandra Bozza, Marlene Carvalho, Tfouni, entre outros, de enorme repercussão no Brasil, muito têm contribuído para a divulgação de teorias que tratam sobre como o sujeito aprende e sobre os mecanismos envolvidos nessa aprendizagem.

No entanto, nessa pesquisa ficou evidenciada a dificuldade que o professor tem em explorar textos diversificados, resgatando seus usos e funções, bem como propiciar um a contextualização do ato de ensinar. Ao serem indagadas sobre como utiliza a vivência do aluno na sala de aula, a maioria dos professores respondeu que nunca havia observado o que as crianças liam manifestavam de seu cotidiano, em suas histórias. Também relataram que lêem muito pouco para seus alunos e, raras vezes, utilizam jornais e revistas, fontes ricas de interpretação do mundo, objetos de letramento afinal.

⁷ os "outros" são os pais e a Secretaria de Educação.

A partir dos resultados das entrevistas, percebe-se, ainda, que, mesmo não tendo o conhecimento do que seja o conceito de letramento, eles sabem que é importante uma alfabetização que resgate os textos da sociedade. No entanto, ante esses textos, eles não sabem como proceder à alfabetização, ou seja, como explorar atividades alfabetizadoras, tendo como base esses textos que estão aí ao nosso redor. Talvez coubesse doravante, estudos e pesquisas que subsidiassem aos professores na questão: como alfabetizar a partir de textos, para que se possa propiciar o letramento?

Percebeu-se também, nas falas dos professores, uma desabafo sobre a falta de material para trabalhar com os alunos e a falta de tempo, o que compromete a atuação profissional. Além disso, o grande número de alunos, em salas diminutas, produz um desconforto e dificulta o atendimento individual, necessário às crianças.

A análise das informações obtidas nas entrevistas, a observação em campo e as contribuições trazidas pela história cultural da leitura e da escrita permitiram inferir que a dificuldade apresentada pelas classes investigadas não caracteriza-se pela ausência de leitura e escrita, mas pela descontextualização das leituras; pelas leituras sem significados; pelo apego ao livro base de alfabetização (pela dificuldade em explorar textos da realidade), como se fosse essa a abordagem legítima, para alfabetizar, não levando em conta a proposta do letramento que é alfabetizar resgatando os usos e funções assumidos pelos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade.

Considerações Finais

No momento histórico em que nos encontramos, saber ler e escrever não basta. É necessário que os educandos sejam orientados para se apropriar do sistema da escri-

ta, compreender seus usos e funções e utilizá-los de maneira crítica, criativa, em benefício próprio e coletivo. Num mundo marcado pela escrita, propiciar situações efetivas de letramento é condição imprescindível para o aprendizado e o exercício da cidadania, nas suas dimensões prática, política, ética, etc. A escola é um dos espaços possíveis para os sujeitos conhecerem e alargarem universos, em busca de novos significados, de maneira a compreenderem a realidade, em suas múltiplas dimensões.

Nessa pesquisa, pôde-se perceber que os professores entendem letramento e alfabetização como dois atos independentes; que esses profissionais não adquiriram, durante sua formação inicial, suporte para trabalhar com classes de alfabetização; que apenas conhecem os níveis da escrita, mas não identificam nas escritas dos alunos; que não proporcionam a produção escrita livre dos alunos e apenas utilizam a cartilha como produção escrita; o aluno não é convidado a refletir sobre a língua, mas a repetir, transcrever, por meio de práticas superficiais de leitura e escrita; o próprio professor não se coloca como leitor, o que compromete sua prática..

Na intenção de compreender os caminhos percorridos (ou perdidos) para a transformação da escolarização e analisando, especificamente, o recorte investigado neste trabalho, somos levados a considerar que a má preparação profissional dos professores; a falta de uma Política de Educação definida, implementada e acompanhada pelas Secretarias de Educação com apoio pedagógico, material e com um certo rigor no seu desenvolvimento são as causas, entre outras, que criam um quadro de indefinição teórico metodológico em que se encontra a educação de um modo geral e, em especial, a alfabetização. Muito se tem a fazer, se quisermos ver uma escola produtiva, com aprendizagens de linguagem significativas, ciente de que não precisa dissociar alfabetização e letramento

No quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Esses não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, que, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Com essa pesquisa, percebeu-se que os professores sentem “dificuldade”, “não sabem” lidar com estratégias adequadas para a exploração de textos, no sentido de romper com a leitura e a escrita enquanto reprodução ou ato mnemônico, e que se tem, ainda, um caminho a trilhar, na perspectiva de uma

escola que viabilize a leitura e escrita como instrumentos de concretização de idéias, opiniões, realizações e desejos.

A partir da experiência com os professores entrevistados e observados, foi possível depreender que, para além das dificuldades econômicas que envolvem a escola e, muitas vezes, a imobiliza; dos engodos políticos e suas poucas intervenções; da indefinição pedagógica e sua ausência de apoio ao professor, há um silencioso grito, há uma culpa não legítima que pesa sobre os ombros dos muitos professores - profissionais desamparados, nesses aspectos e que sofrem, ainda, com uma didática do deveria ser assim, “assim” que não se encontra em lugar algum; “assim” que é singular, “assim” que é subjetivo e, justamente, por sê-lo constitui a dificuldade, a beleza e o mistério. Portanto, como colocado acima, fica em aberto e como convite, mesmo, a todos nós professores, pesquisadores e interessados, a proposta de sistematização de conhecimentos no sentido de respondermos em termos práticos: como alfabetizar a partir de textos, para que se possa propiciar o letramento?

Referências

AZEVEDO, M. A; MARQUES, M. L. (Orgs.). **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação Verbal**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COLELLO, S. M. G. “A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita”. In: **VIDETUR**, n. 23. Porto/Portugal, Mandruvá, 2003, pp. 27 – 34 (<http://www.hottopos.com/>).

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001 (coleção Questões da Nossa Época).

_____. **Alfabetização e cultura escrita**. In: Nova Escola. São Paulo, Ano XVIII, n. 162, Abril/Maio/2003, pp. 27 – 30.

IBGE, **Censo Demográfico, Mapa do analfabetismo no Brasil**, Brasília, MEC/INEP, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **A lingüística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Séries Debates 1, 1983.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 2 ed. São Paulo, Campinas: Cortez: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.