

SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Silvia M. Gasparian Colello

"Gatinho de Cheshire", começou, bem timidamente, pois não tinha certeza se ele gostaria de ser chamado assim: entretanto, ele apenas sorriu um pouco mais. "Acho que ele gostou", pensou Alice, e continuou. "O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?"

"Isso depende muito de para onde você quer ir", respondeu o Gato.

"Não me importo muito para onde...", retrucou Alice.

"Então não importa o caminho que você escolha", disse o Gato. (CARROLL, 2002).

A proposta de se discutirem os sentidos da alfabetização nas práticas educativas parece legítima na perspectiva do Gato de Cheshire, isto é, conhecer a direção para buscar o caminho, ter metas para poder perseguí-las. No contexto da educação brasileira e, particularmente, no âmbito da alfabetização, o fervor dos debates sobre fins e meios do ensino da língua escrita, a difícil assimilação de diferentes aportes teóricos e, finalmente, as metas assumidas pelas políticas públicas de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade situam o tema como uma urgência para a orientação das práticas escolares. Como Alice, que se vê perdida nas cruzilhadas dos caminhos do País das Maravilhas, os professores alfabetizadores muitas vezes se sentem pressionados pelos múltiplos apelos da sala de aula, pelas obrigações instituídas e pelas orientações de diferentes planos teóricos, sem ter clareza dos possíveis caminhos ou do ponto de chegada. O que, afinal, ensinamos, quando ensinamos a ler e escrever? Por que e para que ensinamos a língua escrita?

Buscando respostas para tais questões, mas sem a pretensão de esgotar o tema, o presente texto tem como objetivo contribuir para o debate sobre o processo de alfabetização, pinçando três sentidos fundamentais do ensino da língua escrita: o linguístico, o pedagógico e o social. O propósito de analisar tais dimensões do ensino da língua não é o de chamar a atenção para aspectos singulares da pedagogia da alfabetização, mas, ao contrário, apontar para uma articulação possível entre eles, um constructo teórico para fundamentar práticas eficientes de ensino. De fato, no dia a dia da sala de aula, não há como separar as concepções linguísticas, a configuração da escrita na escola, as diretrizes pedagógicas, as metas do ensino e o papel do professor. O esforço para alinhavar os diferentes sentidos da alfabetização consiste, portanto, numa iniciativa para imprimir coerência ao projeto educativo. O esquema abaixo procura ilustrar os sentidos da alfabetização aqui propostos e as suas interfaces:

SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO

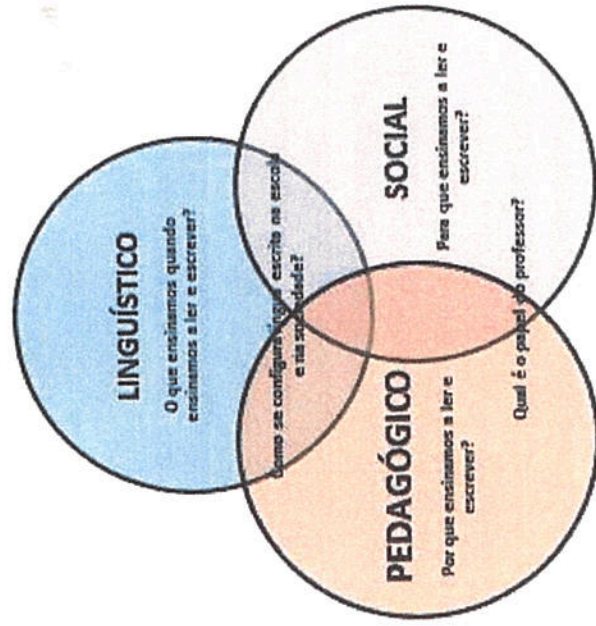


Figura 1 – Sentidos da alfabetização.

Fonte: Elaborado pela autora.

As diferentes concepções de linguagem que circulam na escola subsidiam uma variedade de abordagens metodológicas e modos de ensino. Reféns de correntes linguísticas nem sempre bem assimiladas e de uma tradição escolar fortemente arraigada, os professores perpetuam determinadas práticas, rejeitam outras ou justapõem modos de intervenção, buscando alternativas possíveis de trabalho (COLELLO, 2010b, 2011).

Quando a língua é entendida como código, o processo de alfabetização fica centrado nos mecanismos de codificação (escrita) e decodificação (leitura). Como explica Micotti (2012), esse é o caso do modelo *bottom up*, que situa a leitura como reconstrução de enunciados a partir de unidades fonéticas, isto é, o reconhecimento da língua com base em seu aspecto gráfico e na decifração de palavras (INIZAN, 1962; LEROY-BUISSON; DUPESEY, 1968). Desde o momento em que as crianças dominam o sistema alfabético, a prioridade do ensino recai na estrutura da língua, o que justifica a excessiva preocupação dos educadores com a ortografia e a gramática, a forma sempre se antepondo ao conteúdo ou à função da escrita.

Quando a língua é concebida como expressão, a ênfase do ensino recai na ideia produzida pelo autor independentemente do destinatário, tal como advogava Chomsky (1971). Nesse caso, o que importa é dar condições para que o indivíduo possa se exprimir, e o ensino corre o risco de cair em exercícios livrescos de produção, não considerando os propósitos da escrita, o contexto e os interlocutores.

Em oposição, os autores que entendem a língua como processo comunicativo consideram a postura do leitor em perspectivas que podem ser mais passivas ou mais ativas. Para Saussure (1969 apud FLORIN, 2009), destaca-se a postura ativa do emissor em oposição à passividade do processo da leitura. O escritor é ativo, porque redige uma mensagem; ao leitor, cabe apenas recuperar o que foi registrado. É com essa convicção que o professor, ao trazer um texto para a sala de aula, insiste com o aluno nas perguntas: “Qual é a ideia do autor?”, “O que ele quis dizer?”. De modo diverso, no modelo *top down*, a leitura, como processo mais ativo, orienta o

reconhecimento da escrita por meio de uma atitude do leitor, que formula hipóteses, faz inferências e antecipações, o que justifica a preocupação com os procedimentos leitores.

De um modo geral, todas essas posturas, mesmo quando consideram o papel do leitor, não garantem necessariamente o tratamento dialógico da língua escrita. Por isso, o ensino da língua escrita tão comumente aparece na escola como uma meta fechada em si mesma, como se a escrita fosse apenas um instrumental da escola. Nessa perspectiva, o aluno estaria condenado a ler para aprender (ou apreender) e escrever para comprovar a assimilação de um dado conhecimento, ou, na melhor das hipóteses, demonstrar habilidade de transpor ideias para o papel. Como uma aquisição paralela ao contexto de vida, a língua restringe-se a um conteúdo pré-fixado, enfadonho e pouco significativo. O aluno fala português, mas não reconhece a sua língua na sala de aula, nem nos exercícios propostos pelo professor, tampouco é capaz de transpor os supostos aprendizados para as suas práticas sociais.

Ao postular que o enunciador escreve necessariamente para alguém, a partir de um certo propósito, e que, por esse motivo, espera do leitor uma atitude responsiva, Bakhtin (1977) defende a concepção dialógica da língua, isto é, a escrita como um encontro de pessoas que são convocadas de modo ativo no contexto da comunicação. Rompe-se aí a perspectiva da escrita como processo alienado, unilateral e solitário, já que as experiências vinculadas à língua escrita pressupõem a relação entre um “eu” e um “tu” a produção textual como uma proposta de compreensão voltada para um alguém (ainda que seja para si mesmo, como no caso de um diário pessoal) e a leitura como um convite à reconstrução de significados partilhada entre interlocutores. Prevendo uma atitude responsiva do leitor (o que envolve não só procedimentos cognitivos, mas também posicionamentos de valor em relação ao tema), a novidade está em propor a leitura e a escrita como atividades complementares e dialéticas, que “dialogam” no efetivo contexto da comunicação. Para GERALDI (1993), a produção textual explica-se pelo “como dizer” vinculado a um “o que dizer”, “por que dizer”, “para quem dizer”, ao passo que a leitura gera perguntas e respostas, ampliando o “o que e o como dizer”. Em ambos os procedimentos, há, portanto, uma negociação de sentidos, circunscrita em um determinado tempo e espaço (o âmbito

específico da interação), com base em palavras alheias que se renovam a cada enunciação, eventualmente ganhando novos significados, ênfases e valores. Assim como na oralidade, cada palavra escrita integra o eterno diálogo entre os homens, sendo “[...] determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.” (BAKHTIN, 1977, p. 113). Por isso, a linguagem é transformadora dos sujeitos na medida em que eles se colocam na corrente comunicativa, constituindo-se como locutores e interlocutores, assumindo papéis e posturas.

A figura abaixo ilustra a dimensão constitutiva da linguagem.

A DIMENSÃO CONSTITUTIVA DA LÍNGUA NO CONTEXTO DA CULTURA ESCRITA

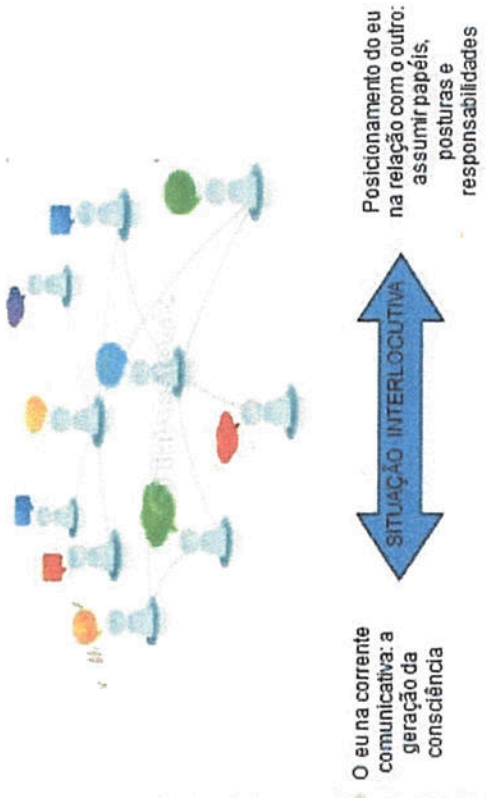


Figura 2 – A dimensão constitutiva da língua no contexto da cultura escrita. Fonte: Elaborado pela autora (imagem extraída do banco de imagens Thinkstock).

Nessa configuração, a concepção dialógica da língua traz implicações para a pedagogia do ensino da língua escrita, conforme explica Gerardi (1993, p. 17-18):

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam essa reflexão, pois *compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma sé-

rie de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas [...]. Se entendemos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo (grifos do autor).

Quando associadas, a dimensão constitutiva da língua e a intervenção pedagógica como processo reflexivo garantem um duplo sentido ao processo de ensino (COLOMER, 2007): a “educação para fora”, porque o aluno é convidado a se inserir na cultura letrada; e a “educação para dentro”, na medida em que o sujeito se torna capaz de se situar nesse mesmo contexto, encontrando formas pessoais de ser leitor e escritor. Como não existe um leitor ou um produtor de textos “em abstrato”, a formação do sujeito letrado incide sobre uma perspectiva particular: a descoberta dos usos pessoais da língua, o despertar dos gostos e o trânsito em um universo específico de interesses.

Em síntese, pode-se afirmar que a concepção dialógica de linguagem revoluciona as práticas de ensino, porque

1. rompe definitivamente com a postura passiva do sujeito-aprendiz, não apenas com relação à língua propriamente dita, mas, em consequência disso, também com relação às atividades propostas em classe ou ao uso do material didático;
2. entende o ensinar e aprender a língua como trabalhos linguísticos situados no tempo e no espaço no contexto de práticas interativas como perguntar, responder, explicar, compreender, produzir, comentar, argumentar, interpretar, acrescentar, reconstituir, confrontar etc.;
3. ressignifica as relações entre professores e alunos e entre os próprios alunos, entendendo-os como agentes da produção linguística e, por esse motivo, como participantes do processo de ensino-aprendizagem;

4. repudia a cisão entre o aprender e usar a língua, situando-a como prática dialética de produção, compreensão e reflexão (e não como mera aquisição conceitual cumulativa de seus elementos constitutivos);
5. reorienta as estratégias de ensino, pelas práticas de construção conjunta, de negociação dialógica, de procedimentos compartilhados e interativos;
6. situa a aprendizagem como processo de reflexão, a partir de situações significativas e contextualizadas, razão pela qual o aluno é, efetivamente, convocado a se envolver e participar;
7. rompe com a dicotomia entre o ler e escrever, propondo um fluxo contínuo de escritas que pedem para serem lidas e leituras que subsidiaram a produção textual;
8. situa as razões para aprender e as metas do ensinar em função das práticas sociais letradas e da constituição do sujeito leitor e escritor;
9. transforma o ensino em uma prática educativa que, superando a mera aquisição de conhecimentos, incide sobre a formação do ser humano;
10. abre perspectivas para a revisão do papel do professor e para a reconstrução da escola.

O SENTIDO PEDAGÓGICO DA ALFABETIZAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Para além da concepção linguística, que tão bem subsidia as diretrizes do ensino e as práticas da alfabetização, não se podem desconsiderar outros aportes igualmente decisivos para a educação. Daí o interesse em situar, ainda que resumidamente, a amplitude e a pluralidade das contribuições teóricas surgidas nos últimos anos.

O ensino da língua escrita que, tão frequentemente, se configurava como objeto estritamente escolar, sob a forma de uma sucessão de etapas em progressão linear, fragmentada e cumulativa de ensinar letras, sílabas, palavras e textos (podendo vir da letra ao texto ou vice-versa, conforme o método utilizado), sofreu o impacto de inúmeros aportes da psicologia, ciências linguísticas e investigações na área da educação. Nas décadas de 1960 e 1970, Paulo Freire foi o primeiro a denunciar as práticas alienantes de ensino, defendendo a alfabetização como leitura de mundo

e a dimensão política do ensino. Nos anos 1970, as ciências linguísticas defendem o sujeito falante e a legitimidade dos diferentes modos de falar, combatendo os preconceitos linguísticos que circulavam até mesmo entre os educadores: a ideia de que a “correção linguística” (conforme os padrões da norma culta) deveria ser um pré-requisito para a alfabetização. Ao mesmo tempo, a emergência de investigações psicogenéticas lideradas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986) chamam a atenção para a aprendizagem como construção cognitiva, a partir de concepções e hipóteses dos sujeitos sobre a língua. As traduções dos estudos de Vygotsky e colaboradores (VYGOTSKY, 1987, 1988; VYGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988), por sua vez, evidenciam a aprendizagem no contexto sócio-histórico, situando a língua como um objeto cultural. Seguindo o mesmo paradigma desses estudos soviéticos, os trabalhos de seus compatriotas vinculados ao círculo de Bakhtin (1977) que chegam ao Brasil revelam, como visto, a natureza dialógica do ensino. Com base nesse referencial, muitas são as investigações didáticas que procuram compreender as implicações do sociointeracionismo na prática pedagógica. Desde os anos 1990, os estudos sobre letramento (KLEIMAN, 1995; RIBEIRO, 2003; ROJO 2004; SOARES, 1998; TFOUNI, 1995) promovem um caloroso debate acerca do próprio conceito de alfabetização (COLELLO, 2010a), defendido pelos construtivistas como a própria cultura escrita (FERREIRO, 2001; WEISZ; SANCHEZ, 2002) e pelos pesquisadores liderados por Magda Soares (1998) como a articulação entre a aquisição do sistema (alfabetizar e a conquista do estado ou condição de quem se torna o usuário da língua (letramento). Além disso, a partir dos anos 1990, outros estudos na área de educação trazem conceitos e propostas de trabalho pedagógico, tais como “competências”, “interdisciplinaridade”, “temas transversais” e “abordagem por projetos pedagógicos”, que influenciam o modo de se posicionar em sala de aula.

O esquema abaixo ilustra essa profusão de aportes teóricos, que, em perspectivas complementares, mas também pelos seus confrontos e divergências, chegam à escola de modo mais ou menos consistente, ora suscitando debates acadêmicos, ora gerando dúvidas ou ajustes entre os professores. Ilustra ainda alguns princípios que, com base nas referidas contribuições, vão se consolidando no que diz respeito ao ensino da lí-

gua, marcando posição em documentos oficiais e diretrizes publicamente assumidas.

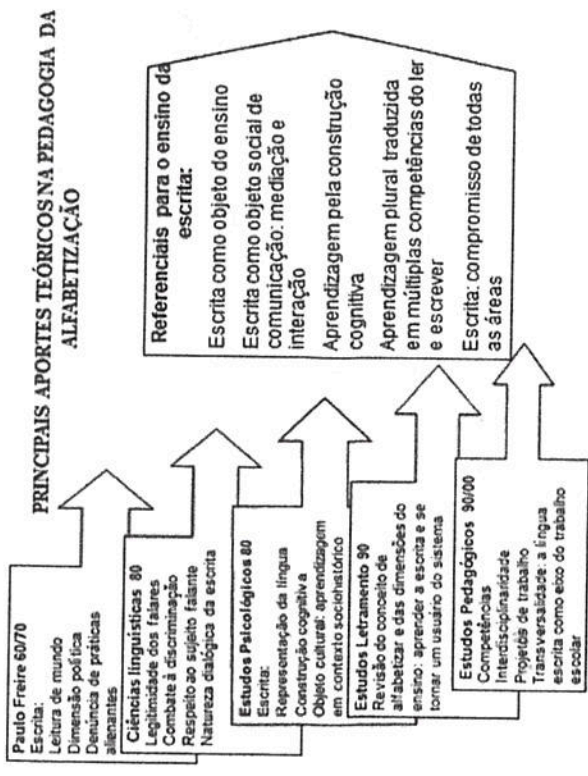


Figura 3 – Principais aportes teóricos na pedagogia da alfabetização.
Fonte: Colello (2003).¹

Independente dos avanços, polêmicas, divergências e práticas pedagógicas acertadas ou deturpadas, parece um consenso entre os educadores que a língua escrita se configura, hoje, não como um instrumento ou pré-requisito para a aprendizagem, mas como efetivo objeto de ensino. Um objeto cultural que só pode ser apreendido pelos processos reflexivos e cognitivos do sujeito mediados pelos professores (ou interlocutores experientes), no contexto de situações significativas e práticas sociais. Por essa ótica, não se trata de ensinar a ler e escrever como práticas tomadas em si mesmas, mas de promover a formação do sujeito leitor e escritor em um processo complexo, tecido pela conquista de concepções e aprofundamento de inúmeras competências e habilidades, entre as quais podemos citar:

¹ A ilustração utilizada na videoaula "Alfabetização: revendo paradigmas" do Curso de Formação de Professores "Ensino Fundamental de Nove Anos". São Paulo: Moderna, 2003.

- Reconhecer a língua e ler para além dela pelo esforço de buscar no texto lido a sua própria língua (ou outra língua conhecida), pautando-se também (e sobretudo, em caso de alguma limitação na leitura) em outros indícios (o reconhecimento do título, a imagem da impressão, a leitura de palavras conhecidas, a compreensão de símbolos e abreviaturas etc.) para a atribuição de sentido.
- Discriminar desenhos, números, letras e símbolos, estabelecendo conexões entre o que pode ser lido e outros elementos integrantes da proposta de informação.
- Conhecer o código, isto é, compreender o funcionamento da escrita alfabética.
- Buscar e atribuir sentidos através de mecanismos de interpretação e de negociação de ideias, tendo em vista as possíveis leituras de um texto.
- Prever e dialogar com os sentidos, captando eventuais jogos de palavras, ambiguidades, metáforas, sentidos duplos, imprecisões e sutilezas da composição.
- Antecipar e conferir informações, prevendo ocorrências em uma narrativa ou fazendo perguntas ao texto, que podem ser conferidas pela continuidade da leitura ou pelo conjunto da informação.
- Articular informações no texto, estabelecendo conexões entre os dados e significados internos da escrita.
- Relacionar as informações com outros saberes ou linguagens, estabelecendo conexões com saberes prévios e com outros modos de veicular a informação, como é o caso das ilustrações, gráficos e esquemas.
- Relacionar informações com discursos e valores do contexto social, isto é, vincular a leitura aos múltiplos discursos já conhecidos pela sua circulação em uma determinada esfera, como é o caso da piada que faz referência a preconceitos sociais.
- Buscar respostas ou atender aos interesses nas leituras feitas com propósitos de obter informações específicas ou de satisfazer uma determinada motivação.

- Fortalecer a consciência fonológica para compreender o funcionamento do sistema de escrita, isto é, descobrir a natureza fonética do sistema alfabético e lidar com a representação dos sons da língua.
 - Relacionar a escrita com outros sistemas de representação como os mapas, as linhas do tempo e as tabelas.
 - Compreender as convencionalidades e arbitrariedades da língua, buscando, pela reflexão linguística, a correção da escrita.
 - Ampliar a cultura literária e o trânsito no universo letrado, pelo conhecimento de muitas histórias e obras, mas também pela possibilidade de participar em diferentes âmbitos da cultura escrita.
- As ilustrações que se seguem² sintetizam os vários eixos de construção cognitiva inerentes à aprendizagem da leitura e escrita e ainda procuram representar suas múltiplas possibilidades de articulação em processos sempre singulares de aprendizagem:

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE LEITURA

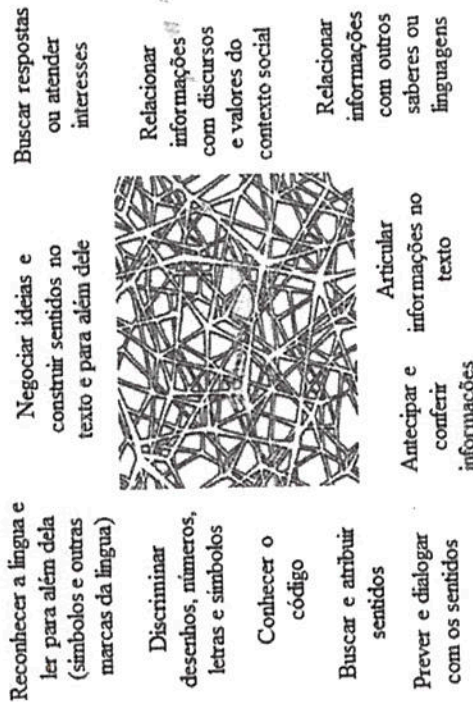


Figura 4 – Competências e habilidades de leitura.

Fonte: Elaborado pela autora.

² Nas ilustrações propostas, a divisão entre competências de leitura e de escrita é meramente didática. Na prática, podemos supor que, embora mais vinculadas à leitura ou à escrita, tais competências se desenvolvem no bojo de um só contexto de experiências linguísticas. Em linguagem figurada, poderíamos assumir que o processo de construção cognitiva é uma teia com muitos fios, um caldeirão em que borbulham muitas e diferentes ideias, possibilitando, a cada momento, relações únicas e imprevisíveis.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE ESCRITA

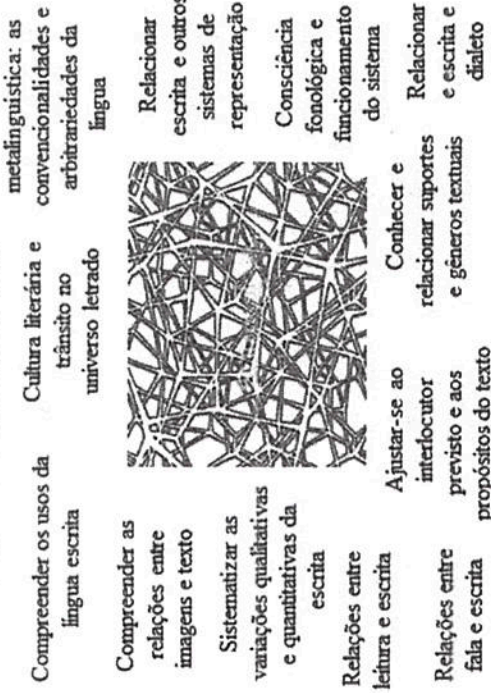


Figura 5 – Competências e habilidades de escrita.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a amplitude e a complexidade dos processos cognitivos, “cai por terra” o pressuposto da alfabetização centrada na simples aquisição do sistema e na assimilação de regras ortográficas ou normas gramaticais (COLELLO, 2012). Como sugerem as ilustrações, o sujeito que lê ou escreve deve considerar diferentes pontos de vista, na busca de garantir e ajustar a sua produção ou de interpretar um texto, relacionando-os aos propósitos, contextos e interlocutores. Como os fios de uma teia que se entretrece de modo singular, as diversas frentes de processamento cognitivo em cada aluno se cruzam ou se afastam; avançam ou resistem; complementam-se, fortalecendo novas estratégias; ou “tombam”, fazendo emergir contradições e talvez a necessidade de novas tessituras, em um significativo processo de fazer e refazer. Em cada caso, a alfabetização merece ser vista como um bordado artesanal, único e sem receitas, já que não se podem controlar os inúmeros percursos do sujeito aprendiz. Vêm daí as críticas às práticas reducionistas ou às avaliações que levam em conta a progressão da aprendizagem unicamente a partir dos estágios psicogenéticos (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético).

A consideração da amplitude e complexidade dos processos cognitivos permite também conceber a aprendizagem da língua escrita como um empreendimento em longo prazo, dificilmente controlável na perspectiva de um método passo a passo. Isso não só porque sua gênese pode ser situada nas experiências letradas pré-escolares, como também porque se trata de uma aquisição que não se esgota nos anos iniciais da escolaridade, nem se limita à disciplina de língua portuguesa. Ao professor cabe o desafio de acolher o aluno a partir de seus saberes e realidade cultural, promovendo a estimulação e acompanhamento do processo de aprendizagem, o que não significa que ele não possa ter metas e compromissos ou planejamentos sistematizados para alcançar objetivos previstos ao longo dos ciclos de escolaridade. Pautando-se na certeza de que sempre é possível avançar – escrever e ler mais e melhor –, pode-se entender o ensino da língua como um desafio contínuo e como um objetivo de todas as disciplinas escolares. Para tanto, importa assumir a dimensão educativa da aprendizagem da escrita, uma aprendizagem a serviço da constituição de si, da comunicação e da efetiva inserção social.

SENTIDO SOCIAL DA ALFABETIZAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

O entendimento do processo de alfabetização em uma perspectiva dialógica da linguagem e como dimensão essencial do processo educativo coloca em evidência um outro aspecto das práticas educativas: o sentido social do ensino, isto é, o seu significado para além da escola.

No Brasil, Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a denunciar o distanciamento entre a escola e a vida. Em uma “entrevista virtual”, a sua posição é assim sintetizada (LEITE et al., 1999, p. 22):

Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas “as palavras da escola” e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo do qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas que estão aí) não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras

que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de cultura do silêncio imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios.

Considerar os diferentes mundos, as desigualdades sociais e a diversidade na escola significa levar em conta as muitas linguagens e a multiplicidade de práticas letradas dos grupos sociais. Dar voz pressupõe o reconhecimento e a legitimidade das vozes.

Na mesma linha de argumentação, muitos autores (COLELLO, 2012; GERALDI, 1993; KRAMER, 1999; FERREIRO, 2001; GÓES; SMOLKA, 1995; LERNER, 2002; ROCHA; VAL, 2003; ZACCUR, 1999, entre outros) têm sublinhado o descaso em face das diferentes nuances culturais e as consequências nefastas da alienação pedagógica. No contexto da incapacidade para se lidar com a diversidade na escola, o produto não poderia ser outro senão o fracasso escolar, a evasão, a apatia e a indisciplina como respectivas manifestações do incompreendido, do abandono, do silenciamento e da manifestação de “vozes mudas” que ainda se rebelam em face de práticas reducionistas, inconsequentes ou autoritárias. No que diz respeito às desigualdades sociais, importa atentar para a perpetuação dos quadros de analfabetismo e de analfabetismo funcional ou de grupos culturalmente alienados e subjugados pela condição de marginalidade. Daí a necessidade de se buscarem novos paradigmas para o ensino da língua escrita, tal como nos propõe Lerner (2002, p. 73):

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor. É se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer. É tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita [...]

Arrelado aos sentidos linguístico e pedagógico, o sentido social do ensino da língua escrita pressupõe e implica simultaneamente a assunção do compromisso político da educação. Por isso, o papel do professor será necessariamente o de abrir caminhos, garantir o direito à voz, restituir o compromisso com a palavra, ampliar os canais de comunicação e de inserção social. Por isso, a alfabetização deixa de ser um desafio só da escola.

colocando-se como prioridade para todos aqueles que compactuam com os princípios da sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução M. Lahud e Y. Freire. São Paulo: Hucitec, 1977.
- CARROLL, L. *Alice no país das maravilhas*. Tradução Clélia Regina Ramos. Petrópolis: Arara Azul, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLl-bris/alicep.html>>. Acesso em: 15 jul. 2013.
- CHOMSKY, N. A linguagem e a mente. In: CHOMSKY, N. et al. *Novas perspectivas linguísticas*. [Tradução não indicada]. Petrópolis: Vozes, 1971. p. 37-52.
- COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: ARANTES, V. A.; LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G. *Alfabetização e letramento* pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010a. p. 75-127.
- COLELLO, S. M. G. Concepções de leitura e implicações pedagógicas. *International studies on law and education*, São Paulo, n. 5, p. 47-52, jan./jun. 2010b. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle5/8silviag.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2013.
- _____. Vivências de leitura: é possível superar a decodificação? In: _____. (Org.). *Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da escrita*. São Paulo: Summus, 2011.
- _____. *A escola que (não) ensina a ler e a escrever*. São Paulo: Summus, 2012.
- COLOMER, T. *Andar entre livros*. Tradução L. Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação*. Tradução E. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução D. M. Lichtenstein, L. Di Marco e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FIORIN, J. L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, I. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global/ALB, 2009. p. 41-59.
- GERALDI, W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de texto. In: ALENCAR, E. S. (Org.). *Novas contribuições aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 51-70.

INIZAN, A. Le temps d'apprendre à lire. *Enfance*, Paris, n. 3, p. 32-42, 1962. Mimeografado.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência: notas sobre o seu papel de formação. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP & A, 1999. p. 101-121.

LEITE, L. C. et al. Uma entrevista fonológica e virtual com Paulo Freire. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP & A, 1999. p. 13-24.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução E. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEROY-BOUSSION, A.; DUPESEY, C. Apprentissage de la lecture et synthèse des sons du langage. Aptitude à restructurer un message oral fragmenté en syllabes chez les enfants de 4 à 7 ans. *Enfance*, Paris, n. 3-4, p. 43-56, 1968. Mimeografado.

MICOTTI, M. C. *Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas*. São Paulo: Contexto, 2012.

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

ROCHA, G.; VAL, M. G. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP-SEE-SP e para o programa Ler e Escrever – Desafio de Todos. São Paulo: CENPEC/SME-SP, 2004. Disponível em: <http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/Espa%C3%A7o_Blog/Espa%C3%A7o_Blog.html>. Acesso em: 25 jul. 2013.

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

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

VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução M. P. Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A formação social da mente*. Tradução de J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.