



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPLIN**  
**MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**



Monah Vieira Penkuhn

**ESTUDOS DE LETRAMENTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA  
O ENSINO**

São Gonçalo

2020

Monah Vieira Penkuhn

## **ESTUDOS DE LETRAMENTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos linguísticos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Andréa Rodrigues

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE

FEITA NA BIBLIOTECA

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

## BANCA EXAMINADORA

---

Professora Dra. Andréa Rodrigues (orientadora – PPLIN- UERJ)

---

Professora Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira (PPLIN-UERJ)

---

Professora Dra Simone Maria Bacellar Moreira (FFP-UERJ)

---

Professora Dra. Maria Betânia Almeida Pereira (suplente – Profletras – UERJ)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Monah Vieira Penkuhn

## **ESTUDOS DE LETRAMENTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos linguísticos.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me dar forças nas lutas que surgiram, por fazer com que eu crescesse quanto pessoa e pelas muitas vitórias conquistadas. Tu és meu refúgio e fortaleza, dependo, descanso, preciso, não sou nada sem Ti e a Tua vontade é o que quero. “Tudo o que tenho, tudo o que sou, o que vier a ser, vem de Ti, Senhor! O Senhor está fazendo da minha história além do que sonhei”.

Ao projeto de Deus maravilhoso que possuo: minha família. Mesmo as pessoas tão queridas que não esteja mais entre nós, queria dizer que vocês me ajudaram a ser quem sou hoje. Auxiliaram-me nos meus trajetos, confiaram e lutaram por mim. Não tenho palavras e nada se compara o quanto cada um representa em minha vida e como é grande o meu amor por vocês, meus presentes do Senhor.

As pessoas maravilhosas que conheci na universidade. Alunos, funcionários e professores que se tornaram amigos tão queridos. A minha turma tão especial do mestrado. Vocês me deram força e incentivaram até aqui! Ao querido e eterno mestre Ricardo Benevides. Agradeço por ter sido este amigo incentivador que mesmo nas horas difíceis sempre tinha uma palavra para me dar e me chamava de guerreira. Guerreiro foi você! Saudades eternas, mestre e amigo!

Especialmente à professora Dra. Andréa Rodrigues que com tanta paciência e dedicação me ensinou e auxiliou no processo de conclusão do trabalho, e às professoras que compõem a Banca, Simone Bacellar Moreira e Marcia Lisbôa.



Por isso não tema, pois estou com você; não tenha medo, pois sou o seu Deus.  
Eu o fortalecerei e o ajudarei; eu o segurarei com a minha mão direita vitoriosa.

*Isaías 41:10*



## RESUMO

O presente trabalho aborda as contribuições dos estudos do letramento para pesquisas sobre políticas e práticas de ensino no Brasil. O estudo é de natureza qualitativa, desenvolvido a partir de levantamento bibliográfico de pesquisas que tenham como aporte teórico estudos sobre letramentos para reflexões sobre formação docente, metodologias e práticas efetivas desenvolvidas no ensino. A pesquisa define e diferencia o termo alfabetização de letramento, juntamente com o histórico presente. São apresentadas algumas delineações a respeito do letramento, incluindo discussões sobre multiletramentos e letramentos críticos. A análise das contribuições toma por base quatro trabalhos acadêmicos desenvolvidos a partir de estudos sobre letramentos. Entre esses estudos, há abordagens não somente sobre ensino de língua como também sobre o ensino de ciências e sobre questões relativas à formação do professor.

**Palavras-chave:** alfabetização, estudos sobre letramentos, políticas de ensino, práticas de ensino

## **ABSTRACT**

The present work approaches the contributions of literacy studies for research on policies and practices for teaching in Brazil. The study is of a qualitative nature, developed from bibliographic survey of researches that have as their theoretical studies on literacies for reflections on effective practices and methodologies developed in education. The survey defines and differentiates the term literacy from alphabetization, together with the historic present. Some outlines regarding literacy are presented, including discussions about multiliteracies and critical literacies. The analysis of the contributions is based on four academic papers developed from studies on literacies. Among these studies, there are approaches not only about language teaching, but also about the teaching of sciences and issues related to the formation of teachers.

**Keywords:** Alphabetizatio. Studies on literacies. Political education. Teaching practices

## SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT .....	9
INTRODUÇÃO .....	11
OBJETIVOS .....	12
Objetivo geral: .....	12
Objetivos específicos: .....	12
CAPÍTULO I	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERCURSO HISTÓRICO, CONCEITO E PONTOS DIVERGENTES.....	14
1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO ...	14
1.2 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL .....	16
1.2.1 Período de 1880 a 1920.....	16
1.2.2 Alfabetização no Brasil: influências construtivistas (1980-2000).....	21
1.3 Alfabetização X Letramento .....	25
CAPÍTULO II	
LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITO .....	33
2.1 Histórico .....	33
2.2. A explosão conceitual do termo letramento.....	43
CAPÍTULO III	
METODOLOGIA.....	55
CAPÍTULO IV	
Os estudos sobre letramento e suas contribuições para pesquisas e práticas	56
4.1. Letramento, alfabetização e o ensino de ciências.....	56
4.2. Letramento e formação docente.....	62
4.3. Letramento e leitura do texto literário .....	67
4.4. Letramento e ensino de língua estrangeira .....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	76
REFERÊNCIAS.....	77

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem como foco discutir de que modo os estudos sobre letramento têm contribuído para o desenvolvimento de pesquisas sobre ensino em diversas áreas do conhecimento – muitos na área de língua mas também no ensino das outras disciplinas.

Nossa proposta é voltar às reflexões para estudos sobre práticas e políticas de ensino inspiradas nos conceitos de alfabetização e letramento, nas suas distinções, nas suas expansões conceituais, nos inúmeros estudos desenvolvidos no Brasil e também por autores estrangeiros. . Com isso, procuramos entender como se deu a origem da palavra letramento e os diversos conceitos para delimitar o tema a ser pesquisado.

Nesta perspectiva não se trata de encontrar uma única e somente verdade absoluta sobre letramento, mas apresentar alguns dos diversos estudos já desenvolvidos, especificamente com a preocupação em destacar as suas contribuições em práticas e políticas de ensino. Assim, essa dissertação recorre a uma pesquisa bibliográfica, com levantamento tanto dos conceitos e vertentes de estudos sobre letramentos e alfabetização, de modo a apresentar a explosão conceitual do termo letramento e abordar essa diversidade, como de pesquisas que mostram de que modo se inspiraram nesses conceitos para desenvolverem práticas de ensino e de formação de professores com propostas alternativas a modelos tradicionais, que não levavam em conta uma perspectiva social e cultural dos processos educacionais.

Vale destacar que os estudos do letramento também geraram grande impacto na produção de documentos oficiais (RODRIGUES, 2019) mas não foi nosso objetivo nesse trabalho analisar tais textos. Nosso levantamento diz respeito a pesquisas sobre práticas efetivas realizadas na escola, tanto no que diz respeito à formação docente (SILVA, OLIVEIRA , 2017) – contribuindo para a discussão sobre políticas de ensino – quanto a atividades de leitura do texto literário em sala de aula (SILVA, FIGUEIREDO, ABREU, 2018) e de ensino de língua estrangeira (TAKAKI, 2012) – que trouxeram ótimos exemplos de práticas de ensino. Também incluímos no levantamento um estudo que discute

as diferentes concepções de ensino de ciências a partir da diferença entre alfabetização e letramento (CUNHA, 2018) – o que colaborou para trazer à tona essa diferença em termos de políticas, planejamento e concepções de ensino, inclusive fora da área de Letras.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo geral:**

Discutir de que modo a noção de letramento trouxe consequências para as práticas e políticas de ensino no Brasil, a partir do levantamento e da análise de pesquisas inspiradas nos estudos sobre letramento(s).

### **Objetivos específicos:**

- 1) Distinguir alfabetização e letramento;
- 2) Traçar um percurso histórico sobre o conceito de letramento no Brasil e no mundo e abordar a explosão conceitual do termo
- 3) Levantar e discutir algumas contribuições de pesquisas inspiradas no aporte teórico dos estudos dos letramentos.

Seguindo este horizonte, pretendemos promover uma reflexão sobre como é relevante o impacto dos estudos sobre letramentos e suas consequências para pesquisas sobre políticas e práticas de ensino no Brasil.

O primeiro capítulo apresentamos o histórico da alfabetização e do letramento, e diferenciando ambos. Na primeira seção trabalha-se o histórico do tema abordado e mais à frente especificamos como o processo aconteceu no Brasil. E na última seção o conceito que o termo letramento tem.

O segundo capítulo trabalha o histórico do termo letramento e leva em consideração em com bases em diversos teóricos as definições ao longo do termo sobre o tema estudado.

No terceiro capítulo abordamos a metodologia da pesquisa e no quarto capítulo apresentamos o levantamento de quatro trabalhos acadêmicos e que utilizaram o termo letramento em suas pesquisas de maneira a refletir sobre os conceitos apresentados.

Nas considerações finais, retomamos nossos objetivos para discutir o desenvolvimento do trabalho e suas possíveis contribuições.

## **CAPÍTULO I**

### **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERCURSO HISTÓRICO, CONCEITO E PONTOS DIVERGENTES**

---

O propósito deste capítulo é abordar o histórico da alfabetização e do letramento, juntamente com a diferenciação que concerne a ambos. Na primeira parte, são apresentadas o histórico da alfabetização e do letramento e a seguir descreve-se o processo ocorrido no Brasil. Por último, apresentamos o conceito de ambos.

#### **1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO**

O surgimento da escrita se deu pelo os fenícios por volta do século XIII a.C. Contudo, devido a importância cultura das obras gregas, muitas das vezes os gregos são considerados os criadores de tal forma de comunicação.

Não é de se estranhar, pois nessa época de escrita primitiva está associada às relações sociais de dominação e poder, haja vista a importância que se atribui a ela nos currículos escolares de sociedades letradas como a

nossa (MELO, 2015). Ser alfabetizado, então, significava saber ler e escrever os símbolos, repetindo o modelo padronizado.

Com a ampliação do sistema de escrita, foi assim, adotando os símbolos que representavam estes sons da fala (letras). E com a junção destas representações gráficas virem a formar as sílabas.

A alfabetização dos alunos se dava conhecendo e aprendendo a ler a palavra. Ou seja, de forma que as palavras eram soltas e descontextualizadas; e assim, o estudo exaustivo de textos do cânone literário. Assim, a leitura e a cópia eram o segredo da alfabetização.

Na Idade Média, quem era tido como alfabetizado, ensinava a quem não sabia. Apresentava o valor fonético das letras do alfabeto, a interpretação da forma gráfica das letras e suas variações e a forma ortográfica das palavras. Este período se estendeu da época clássica latina até o século XVI.

Segundo Rocha (2005), o uso da escrita na sociedade, o alfabeto passou a ter formas variantes de representação gráfica das letras ( maiúsculas e minúsculas) e o usuário de escrita tinha de conhecer.

Entre os séculos XV e XVI, devido à influência do Renascimento, há a criação da imprensa na Europa e com isso surge a cartilha. Com o advento, as primeiras gramáticas das línguas neolatinas, motivava a estes manuais a se dedicarem à alfabetização. Era necessário estabelecer uma ortografia e ensinar as pessoas a escreverem nas línguas vernáculas (a que é própria do lugar), e deixar aos poucos o latim de lado.

Tempos mais tarde com a Revolução Francesa, houve a popularização da alfabetização; a criação do calendário letivo e o método “bá – bé – bi – bó – bu” e da responsabilidade da escola em alfabetizar o aluno. Este método tradicional de educação. Este histórico apresentado teve base nos estudos ministrados pelas professoras Desirée Motha Roth e Graciela R. Hendges na disciplina Seminário de Leituras Orientadas em Linguística Aplicada.



## **1.2 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**

A época que compreende os anos de 1880 até 1980 está subdividida em dois períodos. O primeiro (1880-1920) é marcado pela última década do Império brasileiro e os primeiros anos da República, caracterizado pela disputa entre os métodos analíticos de alfabetização e sintéticos. Entre 1920 a 1980, é marcado pela versatilidade pedagógica e, em especial, pela dicotomia entre prática e teoria

### **1.2.1 Período de 1880 a 1920**

Entre 1880 e 1920, aprender a ler tinha por significado a possibilidade de aquisição de variados e novos conhecimentos: escrever ia além de um meio de se comunicar ou uma boa caligrafia. Alfabetizar, assim, era sinônimo de disciplinar, civilizar e iluminar uma sociedade. Ou seja, uma classe inferiorizada ignorante em prol do alto nível dos letrados (MORAIS; SILVA, 2012). Há um embate acadêmico entre os defensores dos métodos mais modernos, apontado como um grande defensor, Antonio da Silva Jardim (1860-1891), difusor do Método João de Deus, impresso na Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, de 1876. Contra o método antigo marcado pela técnica sintética de soletração, fônica e silábica, e como novo o método analítico da palavração de João de Deus. Segundo o ideário desse período, este seria o método intuitivo e objetivo que auxiliaria na construção de um sistema de educação nacional com vistas a aculturar um povo bárbaro e ignorante que aqui se encontrava (MORTATTI, 2000).

O país apresentava 80% de analfabetos e devido a isso, foi instaurada uma lei que não aprovava o voto dos analfabetos, a Lei Saraiva, do ano de 1822. Com um discurso de busca pela escolarização, a classe dominante brasileira investia de forma pesada na manutenção do poder político e em uma instrução que, reduzida às primeiras letras, inculcava no ideário popular sua inferioridade ignorante em prol da superioridade dos letrados (ZACCUR, 2011). Nos anos de 1890, última década do século XIX, Arnaldo de Oliveira Barreto lança um embate acadêmico entre os defensores do método moderno, contra os mentores dos métodos mais modernos (MORTATTI, 2000). No mesmo ano,

no mês de julho, na cidade de São Paulo, foi criada a Escola Modelo do Carmo, nos modelos norte-americanos da Training School. Ali, os normalistas se formavam e posteriormente assumiam salas como especialistas para o ensino. Os professores eram instruídos por meio de institucionalizações e normatizações, a alfabetizar através do método analítico. Artigos, cartilhas e relatos de experiência reforçavam aos educadores, cabendo somente, seguir tais instruções a fim de disciplinar o educando de forma a destruí-lo à aquisição de pensamentos e hábitos de leitura. Os anos entre 1890 e 1920 foram mediados dentro do campo da alfabetização pelo confronto teórico dos defensores dos métodos sintéticos e analíticos, como se pode observar através dos quadros 1 e 2.

#### Quadro 1 - Métodos Sintéticos

<b>Métodos Sintéticos</b>	<b>Processo de alfabetização</b>
Alfabético/Soletração	Decoração de nomes de letras. Para ler uma palavra, frase ou texto, deve-se soletrar cada letra que a compõe para, posteriormente, significar o que foi lido.
Silábico	Decoração de silabário, formação de palavras a partir das sílabas já decoradas. Parte-se de sílabas canônicas (BA, DA, CA, FA) para não canônicas (BAR, CRE, FLA). Ensinam-se sílabas, posteriormente a junção destas na composição de palavras, as quais compõem pequenas frases que, posteriormente se transformarão em pseudo textos escritos para o ensino da leitura.
Fônico/Boquinhas	Fônico/Boquinhas Decoração dos sons (fonemas) das letras do alfabeto. Posteriormente juntam-se os fonemas das letras isoladas, compondo-se sílabas, palavras, frases e textos.

Fonte: Adaptado de Melo (2015).

#### Quadro 2 - Métodos Analíticos

<b>Métodos Analíticos</b>	<b>Processo de Alfabetização</b>
Palavração	Parte-se de uma lista de palavras relacionadas a uma mesma letra do alfabeto. Tais palavras são construídas a partir de sílabas canônicas que devem ser decoradas; posteriormente estudam-se suas sílabas e letras. Segue-se a ordem alfabética.
Sentenciação	Inicia com frases compostas por sílabas advindas de uma mesma letra do alfabeto. Após a decoração das frases, estudam-se

	palavras, frases e letras específicas. Normalmente segue-se a ordem alfabética e prima-se por iniciar por frases compostas de palavras construídas a partir de sílabas canônicas.
Historieta	Apresenta-se um texto composto por sentenças (frases) quase que isoladas, compostas por sílabas canônicas referentes a uma letra do alfabeto. Do texto estudam-se sentenças e palavras específicas, compostas por determinada letra que se pretende ensinar.

Fonte: Adaptado de Melo (2015).

Uma boa aula era pautada na memória, o bom professor era aquele que seguiu as diretrizes e aplicava corretamente os métodos impressos na cartilha. Aos alunos cabia ter uma excelente memória para decorar sons, letras, sílabas, frases e textos, que em grande parte, eram voltados de preceitos patrióticos e higiênicos (MELO, 2015).

Cada pessoa no novo país necessitava dar o melhor de si em benefício do desenvolvimento nacional. A capacidade física e prática, portanto, foram substituídas aos poucos pela intelectual e os indivíduos aprendiam que os possuidores do conceito deveriam estar em um patamar elevado aos que praticavam. A sociedade brasileira, então, era dividida em um grupo que cabia pensar, planejar e administrar a sociedade brasileira, aproveitando dos bens sociais e materiais; enquanto o outro grupo tinha como responsabilidade de seguir as ordens, e o que restavam a eles eram as migalhas de uma elite dominante.

Oscar Thompson (1910-1975) foi o primeiro a cunhar o termo alfabetização, apesar da palavra analfabeto já fazer do léxico brasileiro desde 1909. Ele passou a apregoar um novo modelo educacional com base na psicopedagogia e na pedagogia social, e inverteu os papéis do educador e do discente, pregando que o método devia adaptar ao aluno.

A partir daí surge o ecletismo pedagógico com a fusão concomitante de métodos sintético-analíticos. A preocupação das normatizações na década de 20 era com a realização e comparação de provas que verificavam o nível de maturidade necessário ao aprendizado de escrita e leitura. Especialistas e acadêmicos propagavam a aplicação destes testes,

para que os educandos aplicassem aos estudantes que tivessem tal necessidade a desenvolver tal maturidade.

O vigor da tradição, seu peso no pensamento do homem [...] nunca dependeram da consciência que este teve dela. [...] O fim de uma tradição não significa necessariamente que os conceitos tradicionais tenham perdido seu poder sobre as mentes dos homens. Pelo contrário, às vezes parece que esse poder das noções e categoria cediças e puídas torna-se mais tirânico à medida que a tradição perde sua força viva e se distancia a memória de seu início; ela pode mesmo revelar toda sua força coerciva somente depois de vindo seu fim, quando os homens nem mesmo se rebelam contra ela. (Arendt, 1979, p. 52-53)

Segundo Mortatti (2000), Lourenço Filho (1897-1970), autor do livro Testes ACB (1934), assim como Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971) destacaram-se no cenário educacional com a divulgação do Movimento da Escola Nova. Cecília Meireles (1901-1964) cria, no Pavilhão Mourisco no Rio de Janeiro, em 1934, a primeira biblioteca infantil do Brasil.

Mortatti (2000) classificou este período como a bússola da educação, visto que, por meio dos estudos feitos por Lourenço Filho, organizou-se um manual de aplicação dos Testes ABC, levando a crer que eram capazes de medir o nível de maturidade necessário ao processo de alfabetização, e oferecendo, também, modelos de atividades a serem aplicadas aos alunos que necessitavam desenvolver rapidamente. O foco era equalizar as salas. De modo que os educandos que possuíam os pré-requisitos qualificados pelos Testes ABC eram levados às salas de alfabetização, e aqueles que ainda não se encontravam prontos, eram organizados em salas de pré-alfabetização.

A composição de oito provas da obra Testes ABC, de Lourenço Filho, transpassou o cenário educacional brasileiro entre as décadas de 1920 e 1970, e foi considerada a primeira pesquisa científica brasileira a contemplar o processo de alfabetização como aquisição simultânea da leitura e da escrita. Infelizmente, a teoria ficava distante da prática, e a fusão dos testes ocorria de maneira diversa entre professores, pesquisadores educacionais e autoridades. Observa-se, desta forma, que a fundamentação teórica dos Testes ABC era

estudada e entendida por pesquisadores e autoridades da educação, enquanto os docentes cabia a aplicação aos alunos de manuais pré-moldados.

Melo e Marques observam que eles relatam:

A formação do professor, desde o período imperial, era relegado à boa vontade provinciana: Escolas para formação de Normalistas foram abertas e fechadas voluntariamente até meados da segunda metade do século XX. O primeiro curso de Pedagogia surgiu, segundo Tanuri (2000), apenas em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, através do Decreto 1.190 de 04 de abril de 1939, formando bacharéis que viriam a ser os administradores e pensadores educacionais; e os licenciados, a quem caberia a docência, o executar das ordens, as teorias e práticas criados por outros. Por ser apenas uma Faculdade, ela não conseguia formar a demanda necessária, ou seja, a maioria dos professores alfabetizadores eram leigos. (MELO; MARQUES, 2017, p. 329-330)

O período da Ditadura Militar (1964), contribuiu para o aumento do abismo existente entre prática e teoria. Mesmo sendo escutado a pedagogia libertadora de Paulo Freire, as técnicas de alfabetização, principalmente o ecletismo pedagógico, ainda prevaleciam. Neste tempo, foi observado também a confluência da ideologia popular com o dominante. A população almejava escolas para os seus filhos, enquanto, a elite precisava de mão de obra para elevar a industrialização e a urbanização nacional. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Segundo observa Frago (1993), foi um período ideal para disseminar o ideário da relação entre desenvolvimento sócio e econômico e a apropriação que se sonhava, como de forma simplória o fato de se aprender decodificar e codificar um código elitizado e que viesse a transformar os indivíduos marginalizados em pessoas conscientes de sua relevância na manutenção e/ou transformação sócio-política e econômica.

Para Mortatti (2010):

Especialmente a partir do final da década de 1970, com o fim do regime ditatorial imposto pelo golpe militar de 1964 e com a intensificação da luta pela liberdade política e social do país, a luta pela democratização da educação centrou-se na defesa do direito à escolarização para todos, da universalização do ensino e da maior participação da comunidade na gestão da escola. (MORTATTI, 2010, p. 331)

Freire, em sua obra “Pedagogia Oprimido” propunha um modo de alfabetização que prevalecesse o significado da palavra

Conforme destacam Melo e Marques (2017):

“... o autor, onde se aprendesse primeiro a leitura do mundo e, através dela, a leitura da palavra. Assim, este grande educador brasileiro organizou e difundiu cursos de alfabetização de adultos através de círculos de cultura que, inicialmente, foram apoiados pelo governo federal. Contudo, com a ditadura e consequente exílio de Freire, foi alavancado pelo Movimento Eclesiástico de Base ligado à Igreja Católica. Através da Pedagogia freireana, o professor passava a assumir o papel de mediador do círculo: educandos e educadores debruçavam-se juntos na compreensão, na leitura da realidade dos educandos, em uma tentativa de elevar a consciência destes últimos, de ingênua à crítica, em um movimento de ler, interpretar e agir sobre a própria realidade.” (MELO; MARQUES, 2017, p. 330)

O final da década de 1970 foi marcado por movimentos sociais que lutavam em favor da reabertura política, e na década seguinte, começaram com a tão almejada redemocratização do país, tendo assim o fim da ditadura. Em torno deste contexto, dá início a um nova fase para o processo de alfabetização, o qual se assume dividido e exige do educador, como cita Nosella (2005), além de competência técnica, também comprometimento ideológico e político

### **1.2.2 Alfabetização no Brasil: influências construtivistas (1980-2000)**

Os anos de 1980 surgiram num ambiente político tumultuado, através do qual os movimentos populares conseguiram a redemocratização política do Brasil no ano de 1985. Este meio agitado era reforçado pelo alto índice de analfabetismo dos cidadãos, que chegava a 25,41%, bem como pelo fracasso escolar, que atingia 19,9% da população que frequentava os anos iniciais do Ensino Fundamental (MORTATTI, 2000). A teoria dialética-marxista iniciava a se ressaltar nas pesquisas das ciências humanas em ambiente nacional, como é o caso da educação e, nesta ordem, na área da alfabetização.

Com a permanência das cartilhas nas salas de aula, com a manifestação acadêmica fundada na teoria construtivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, A psicogênese da língua escrita (1986), começava a ter parte dos discursos oficiais e atravessar as normatizações que alcançavam os professores dos

anos iniciais do Ensino Fundamental (MELO, 2015). A convergência dos discursos acadêmicos e oficiais efetivou-se através da implantação do Ciclo Básico, em 1984, no estado de São Paulo. Desde então, houve diversas mudanças nas estruturas, didáticas pedagógicas e administrativas que passaram por propostas no meio de concretizações, normatizações e tematizações: os manuais de ensino que foram destinados a orientar e formar os professores foram trocados por outros documentos oficiais, com o objetivo de formação inicial e continuada (MELO, 2015).

De acordo com Melo e Marques (2017):

A esperança da reimplantação democrática culminou na reforma do Estado e na instauração de uma democracia neoliberal, que garantiu a construção de uma sociedade 20 por 80, através da qual 20% da população desfruta do trabalho dos demais 80%, que vivem à margem do bem-estar social (MELO, MARQUES, 2017, p.331)

A formação dos mestres alfabetizadores continuou, mas de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), ela ocorreria por meio de ensino superior, através da licenciatura em Pedagogia; já no Ensino Médio, com o curso Normal; e ou através de Institutos de Ensino Superior, que ofereciam, ao mesmo instante, o a Complementação Pedagógica e o Normal Superior para diplomados em outras licenciaturas que quisessem lecionar na Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011).

Os professores, após os anos de 1990, além da formação inicial, principalmente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, começaram a ser assistidos com cursos de capacitação. A responsabilidade do fracasso da educação era em grande parte do Estado, com seu panorama neoliberal, responsabilizava o docente que, na visão do estatal, possuía incapacidade técnica e má formação. Conseqüentemente, não conseguia alfabetizar os alunos. Conforme dados do IBGE, apenas 83,8% dos discentes concluíam os anos iniciais do Ensino Fundamental no tempo determinado; o restante, 16,2% eram reprovados ou evadiam antes de chegarem à antiga 4ª série (atual 5º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos).

Para Melo e Marques (2017, p. 332) a teoria baseada em e Teberosky (1986), que é a construtivista, teve origem a princípio em 1974 a 1976 no curso ministrado por Emília Ferreiro. O objetivo das pesquisadoras era de melhorar os percentuais na alfabetização em países que estavam em desenvolvimento.

Ferreiro e Teberosky (1996) declaram que são três os fatores envolvidos no seguimento de construção da língua escrita. O primeiro são os conceitos infantis que se desenvolvem antes de forma espontânea no ingresso do sistema escolar. O segundo seriam as intervenções pedagógicas escolares feitas; e por último as experiências singulares com o mundo escrito, escritores e leitores.

A escrita e leitura, que são considerados conhecimentos conceituais, para Ferreiro e Teberosky (1986), só podem ser reconstruídas por um ser que possua constante interação com o objeto de conhecimento. Basear-se no processo de alfabetização somente com a decodificação e codificação do sistema de escrita alfabético é absurdo e também ineficaz, porque a língua escrita não é somente fonetização da oralidade.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam, que um sujeito cognoscente não é o que segue ações e comportamentos que são de outrem e assim lhes permanece, mas a pessoa que, ao construir para si um saber socialmente já existente, entra equívoco porque “[...] compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 22, grifo das autoras).

Para Melo e Marques (2017):

Ao professor cabe, então, não aplicar este ou aquele método de alfabetização, sintético, analítico ou eclético, mas conhecer as hipóteses criadas por seus alfabetizados a respeito da língua escrita e, a partir de disso, desafiá-los a ir além, a colocar em jogo todos os seus conhecimentos. O objetivo é avançar e construir novos desafios e que precisam, ao mesmo tempo, instigar novas buscas, bem como ser passíveis de resolução pelo próprio educando, o que Lerner (2002) denomina de “desafios possíveis”. (Melo e Marques ,2017, p. 333)



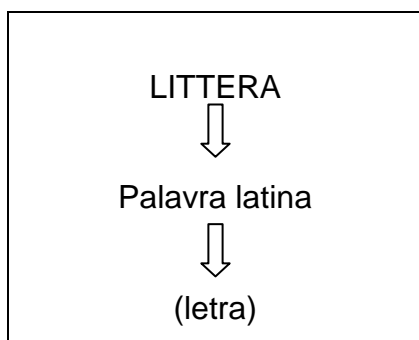
No decorrer dos seus experimentos, Ferreiro e Teberosky (1986) concluíram que na infância, independente de status social e antes de iniciarem no sistema escolar, observam o mundo da escrita em sua volta e os vínculos que os indivíduos mantêm com ele e, fundamentado nisso, começam a construir hipóteses em relação a seu funcionamento.

Ferreiro (2001) defende que a criança deva ter contato com os aspectos gráficos e construtivos ao longo do processo de apropriação da língua escrita. Em relação aos aspectos gráficos, ela fala da qualidade do traço, a orientação da escrita, bem como a distribuição espacial. A criança, em comparação aos aspectos construtivos, necessita diferenciar a escrita icônica da não icônica, a variante dos eixos quantitativos e qualitativos, e por fim, passar a buscar uma correlação de fonetização da escrita. As suposições de escrita construídas por Ferreiro e Teberosky (1986) são: pré-silábica; silábica; silábica alfabética; e alfabética, e foram grandemente divulgadas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), sobretudo através dos cursos de formação continuada.

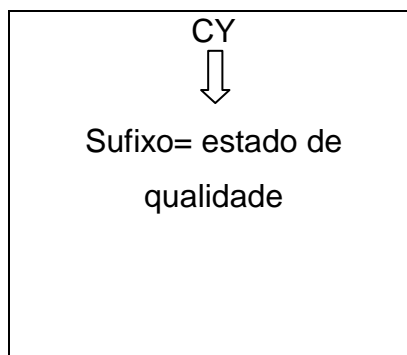
Melo (2015) descreve o processo que a criança tem no período de fonetização. No início a fase é intitulada de silábica e não apresentando sentinho nenhum e nem conexão com grafema ou fonema. Um pouco mais tarde a criança passa a usar uma letra para cada sílaba com o objetivo de grafar. Na próxima fase conhecida como intermediária, a criança utiliza uma letra para cada sílaba e às vezes usando todas as letras que a formam. Até finalmente alcançar a hipótese alfabética. Nem sempre sendo ortograficamente correta, mas tendo significado.

Na teoria construtivista de Ferreiro e Teberosky (1986), a aquisição da língua escrita ocorre de uma forma progressiva, no qual a criança se aproxima gradualmente da escrita convencional por intermédio da construção de hipóteses, que ficam mais próximas cada vez mais da escrita alfabética convencional.

Para Melo e Marques (2017, p. 334) “não foi somente a teoria construtivista que angariou a simpatia do MEC nos anos 2000: a perspectiva do Letramento passou a tecer críticas ao construtivismo, acusando-o de ser o responsável pelos índices de analfabetismo, pois retirou das mãos do professor



o poder de fazer uso de métodos para alfabetizar, deixando o processo frágil e à mercê dos improvisos. Esta crítica é rebatida por Gontijo (2002): em suas



pesquisas, pode observar que, apesar do construtivismo entrar em cena nas diretrizes oficiais, não se tornou uma prática alfabetizadora hegemônica. Isto significa que, durante os anos 2000, ainda se podia, inclusive atualmente, observar o uso de cartilhas e/ou textos acartilhados sendo utilizados em salas de aula.”

## 1.2 Alfabetização X Letramento

Após ter feito o levantamento de estudo sobre a alfabetização no mundo e no Brasil, percebemos que o termo letramento surgiu na década de 1980 e é uma tradução para o português da palavra inglesa “literacy” (a condição de ser letrado).

A alfabetização é um processo de aquisição da língua escrita onde é desenvolvido o processo de ler e escrever. No letramento, o indivíduo tem o desenvolvimento do uso competente da escrita e leitura nas práticas sociais.

Uma das principais diferenças, com isso, está na qualidade do domínio em relação a escrita e leitura. O ser alfabetizado sabe decodificar e codificar o sistema de escrita. Já a pessoa letrada é capaz de dominar a língua e vai além nos diversos contextos no seu cotidiano. Ou seja, um ser alfabetizado não é obrigatoriamente letrado.

Na Inglaterra e nos Estados Unidos, ainda que a palavra literacy já estivesse contido no dicionário desde o final do século XIX, foi somente nos anos 80, que veio a ter foco de atenção e de estudos nas áreas da linguagem e da educação. No Brasil as definições de alfabetização e letramento se misturam e se confundem. O debate sobre o letramento sempre surge ligado

ao conceito de alfabetização, o que tem levado, a uma inadequada e impróprio resumo dos dois procedimentos.

No quadro abaixo apresentamos as diferenças pertinentes a alfabetização e ao letramento.

**Quadro 1 – Alfabetização e letramento**

	<b>Alfabetização</b>	<b>Letramento</b>
<b>Conceito</b>	Alfabetização é o processo de aprendizado da leitura e da escrita.	Letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais.
<b>Uso</b>	Uso individual da leitura e escrita.	Uso social da leitura e escrita.
<b>Indivíduo</b>	Alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever.	Uma pessoa letrada sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais.
<b>Atividades envolvidas</b>	Codificar e decodificar a escrita e os números.	Organizar discursos, interpretação e compreensão de textos, reflexão.
<b>Ensino</b>	Deixa o indivíduo apto a desenvolver os mais diversos métodos de aprendizado da língua.	Habilita o sujeito a utilizar a escrita e a leitura nos mais diversos contextos.

Fonte <https://www.diferenca.com/alfabetizacao-e-letramento/> - Acesso:10 jan.. 2020

Segundo a pesquisadora de educação e professora Magda Soares, a diferença entre eles está no domínio que o indivíduo tem sobre a escrita e leitura. A pessoa alfabetizada pode saber escrever e ler, mas, nem sempre está habituado a usar essas habilidades no dia a dia. Porém, a pessoa letrada tem um domínio de leitura e escrita nas práticas sociais e em diversas

situações.

Para a docente Amélia Hamze:

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Para formar cidadãos atuantes e interacionistas, é preciso conhecer a importância da informação sobre letramento e não de alfabetização. Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade. Essa inclusão começa muito antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. O letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento alcançado de maneira informal absorvido no cotidiano. Ao conhecer a importância do letramento, deixamos de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização. (HAMZE, Amélia. **Alfabetização ou Letramento?** Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/alfabetizacao.htm>. Acesso: 26 dez.. 2019)

No ambiente escolar a criança deve interagir firmemente com o caráter social da escrita e ler e escrever textos significativos. A alfabetização tem ocupação na aquisição da escrita pelo indivíduo ou grupos, o letramento tem por objetivo os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma comunidade. “Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo”.( TFOUNI, , 2010, p. 103)

Aquelas constatações relativas ao movimento complexo da história da alfabetização no Brasil indicam ainda a necessidade de também se considerar que a face mais visível do processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita (e seu calcanhar de Aquiles) se manifesta na relação específica de ensino aprendizagem que se estabelece entre professor e alunos na sala de aula. É no nível didático-pedagógico que se podem melhor apreender e compreender as concretizações de determinados projetos políticos em disputa,

configurados por meio de políticas públicas em determinado momento histórico, considerando que “o princípio inspirador torna-se plenamente manifesto somente no próprio ator realizador” (Arendt, 1979, p. 199).

O desenvolvimento da alfabetização, portanto, deveria se dar em um contexto de letramento com o princípio da aprendizagem da escrita, como por exemplo, no desenvolvimento de habilidades de uso da escrita e da leitura e nas práticas sociais que estão relacionadas a língua escrita, e de atitudes de traço prático como tema a esse aprendizado. Compreendendo que a letramento e a alfabetização, devem receber tratamento metodológico diferenciado e com isso almejar o sucesso no ensino aprendizagem da língua falada, escrita e contextualizada no ambiente escolar.

A autora Walkyria Monte Mór, explica como se dá o método intitulado fônico dentro da alfabetização. Em suma “se caracteriza pelo aprendizado da leitura e da escrita a partir do conhecimento dos sons das letras e das junções que formam dois ou mais fonemas (o conhecido beabá; vovô viu a uva, etc)” (MÓR apud OLIVEIRA, 2019, p. 09). O aluno vai relacionando os grafemas e os fonemas de maneira linear e gradativa. Indo do modo mais simplórios para um nível mais rebuscado durante a alfabetização. O processo se dá nesta ordem: sons, sílabas, palavras, frases e por último os textos. De acordo com Mór (2019) é um método que tem sido utilizado por mais de um século e para ela:

“a alfabetização ocorria/ocorre em menor tempo e maior qualidade; formavam-se/ formam-se leitores com maior fluidez e entendimento do que leem; os alunos escreviam/escrevem também com maior fluidez, criatividade, além disso, com as esperadas coerência e coesão, enfaticamente trabalhadas na escola; o desenvolvimento da escrita se dava/dá com menor índice de erros ortográficos” (MÓR apud OLIVEIRA, 2019, p. 09-10).

Mór (2019) com base em Young (2008) relata o surgimento do construtivismo na pedagogia e na “filosofia, psicologia, matemática, cibernética, biologia, sociologia e arte (século XX, aproximadamente) e contesta a fragmentação, a artificialidade e a neutralidade do método fônico” (YOUNG, 2008). O construtivismo advoga que a leitura deveria acontecer de uma

maneira mais natural e não tão “artificial” como destaca Mór (2019) com o uso de cartilhas.

O construtivismo é “ontológico” e “epistemológico”, que acredita que o conhecimento é uma construção social e defende a origem dos métodos. O sujeito nesta ocasião é ativo e tem noção do que constrói em relação ao conhecimento. Para Mór (2019), o sujeito “questiona o objetivismo que caracteriza a ‘alfabetização clássica’, por não concordar com a ideia de que o objeto com/em suas representações se imponha sobre um sujeito supostamente passivo. Diferentemente, entende que os modos de ver a realidade com/em suas representações são condicionados pelo meio social/habitat em que o sujeito se integra. Logo, nessa perspectiva, as representações não são verdades fixas, são construções sociais e as visões sobre essas são suscetíveis a mudanças/revisões” (MÓR apud OLIVEIRA, 2019, p. 10).

O questionamento sobre o método fônico começou por volta de 1950 nos países ocidentais considerados desenvolvidos. Ganhou força, assim, nos anos de 1990. Algumas nações mantiveram o método fônico, já outros queriam mudar e assim ter um projeto novo. No caso do Brasil, este processo só ganha força em 2006, quando é pedida uma retificação nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) pelo MEC (Ministério da Educação). Infelizmente, Não foi à frente. Anos mais tarde, mais especificamente recentemente, o questionamento volta à tona com o amparo do MEC a favor do método fônico em oposição ao construtivista. A visão que o Ministério da Educação tinha em virtude ao último método é “idealizante”. Ou seja, o foco é no desenvolvimento crítico e socialização do aluno, tendo assim, baixíssimo “investimento no aprendizado básico da leitura e da escrita propriamente ditas” (MÓR apud OLIVEIRA, 2019, p. 11). Como consequência houve o alto índice de analfabetismo no país. Mas há ainda defensores do construtivismo que o vê que a escrita e a leitura independe de métodos.

Mór (2019) ainda relata sobre as três gerações que teve a alfabetização. O método fônico nos anos 1960 ganha prestígio devido ao ideário de Freire (FREIRE, 1967; 1987; 1996). Segundo a autora anseiam que o método seja:

Esperava-se que a prática daquele tipo de alfabetização na maior parte da sociedade – pobre, “analfabeta”, que vivia em aldeias, ou, por exemplo, para jovens urbanos desprivilegiados – tivesse o efeito de melhorar suas habilidades cognitivas, melhorando suas perspectivas econômicas, tornando-os melhores cidadãos, independentemente das condições sociais e econômicas, conforme previsto no ideário do modelo de alfabetização pelo método fônico. (MÓR apud OLIVEIRA, 2019, p. 11).

Percebeu que este modelo no qual Street (2003) denominava de *autônomo* baseava-se na ideologia e na cultura. Para Soares (1998) este método de alfabetização é limitado, pois dizer que um indivíduo é alfabetizado seria denominar “que vive na condição de quem sabe ler e escrever” (grifo da autora). Com isso, a oposição observou que o objetivo não era alcançado para a grande parte da sociedade. Este primeiro momento, conhecido como “primeira geração”, que era oposto ao método fônico e que teve reconhecimento nos anos 60, teve uma interrupção devido ao período histórico conhecido como “golpe militar” e que veio com força nos anos 80.

A segunda geração de letramento no Brasil tem base em Freire. O alicerce é no modelo *ideológico* e não mais *autônoma*. Este acredita que seja fragmentado com relação ao dia a dia do estudante e que fica longe deste “valor da consciência social” tão destacada por Freire em virtude a forte presença de colonizadores na nação. Street (1984) vendo a proposta e tendo conhecimento da situação valida este projeto de letramento no Brasil, assim, iniciando um novo período.

Mór (2019) utiliza Street (1984) para relatar como aconteceu este projeto nos ambientes acadêmicos e escolares.

No meio acadêmico e escolar, observou-se a adequação dessa proposta, uma vez que oferecia “uma visão mais culturalmente sensível das práticas de letramento, por variarem de um contexto para outro”. Também porque postulava que a alfabetização era “uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra”, além de estar “sempre embutida em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 1984 apud MÓR, 2019, p. 12).

O Brasil no ano 2000 fez parte do *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* (PIBSA) o que marcou esta segunda geração e fez com que fosse percebido que os estudantes examinados tinham sido alfabetizados, mas não sabiam interpretar. Como destaca Mór (2019) havia um “descompasso” entre letramento e a alfabetização por muito tempo utilizada.

A terceira geração de letramento marcada pelos letramentos e seus variantes (letramento crítico, multiletramentos etc), surgiu tendo base da segunda geração. E conforme observava os modelos educacionais utilizados em outros lugares, viam qual se encaixava mais com a sociedade brasileira. Sabem que as transformações que o mundo sofreu, como por exemplo o desenvolvimento tecnológico e a globalização; geraram mudanças nas esferas política, social e cultural. Este letramento crê que pode haver “transdisciplinaridade” nos projetos promovidos no ambiente escolar até mesmo as disciplinas.

O que diferencia letramento de uma geração para outra, Mór (2019) relata da seguinte forma:

Essa visão de letramentos é reconhecida como aquela que pode promover a transdisciplinaridade entre as diversas disciplinas ou projetos escolares. Assim, distingue-se dos letramentos da segunda geração na qual o ‘processo de letrar’ era assumido pela área de língua portuguesa, a língua mãe, tida, na prática, como a principal responsável pela formação crítica, moral, intelectual, cultural, política, um princípio que liberava/libera as demais disciplinas curriculares da responsabilidade dessa formação. (MÓR, 2019, p. 13)

Para a terceira geração, os projetos curriculares e as disciplinas são responsáveis pela formação do indivíduo nos aspectos “crítica, moral, intelectual, cultural, política da cidadania. Essa proposta mais recente também estimula um repensar sobre o desenho curricular/ as políticas curriculares, a relação escola-sociedade, a relação professor-aluno, a linguagem em suas modalidades e a linguagem em suas comunidades de prática.” (MÓR, 2019, p. 13). Com base em Soares (1998), Mór (2019) destaca o efeito do letramento em comparação a alfabetização: não é apenas um ato de leitura e escrita, mas também, de mudança do sujeito em relação a aspectos defendido por Soares



1998 *apud* MÓR, 2019, p.13): “social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros”. Esta discussão vem ganhando cada vez mais discussão na área educacional.

Portanto, ao estudar estas três gerações de letramento vividas pelo Brasil, destaca que não são visões estagnadas. Mesmo dividida em períodos, não quer dizer que um substitui, ou seja, melhor do que o outro. Isso mostra o quão é complexo este debate.

## CAPÍTULO II

### LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITO

---

#### 2.1 Histórico

A palavra *literacy* que tem por tradução o termo letramento, já estava dicionarizada nos Estados Unidos e na Inglaterra desde o final do século XIX. Mas só veio ter determinada importância nos anos 80 nas áreas de educação e linguagem. Bortolin e Sesti (2011) explicam que

A palavra é uma tradução para o português da língua inglesa *literacy*. *Literacy* é um estado ou condição que introjeta aquele que aprende a ler e escrever. A ideia que está implicada nesse conceito é de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que está inserido, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (BORTOLIN e SESTI, 2011, p. 104)

A palavra letramento surgiu no Brasil nos anos de 1980 com a publicação do livro de Mary Kato (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, de 1986). Após dois anos desta publicação, Leda Verdiani Tfouni começa a diferenciar alfabetização de letramento com o livro: “Adultos não alfabetizados o avesso do avesso”. Em outros países este termo já existia e já era debatido.

“Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX...” (SOARES, 2003, p. 6)

Foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction, beginning*

*literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população. (SOARES, 2003, p. 6)

Mas há uma diferença existente em relação à maneira de como o letramento como prática social é colocado em contexto e suas causas em países que estão em desenvolvimento. Como por exemplo o Brasil, e países desenvolvidos: França e os Estados Unidos.

Para Magda Soares (2003):

Sem pretender uma discussão mais extensa dessas diferenças, o que ultrapassaria os objetivos e possibilidades deste texto, destaco a diferença fundamental, que está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento (*illettrisme, literacy*) e o conceito de alfabetização (*alphabétisation, reading instruction, beginning literacy*). (SOARES, 2003, p. 6)

Após entendermos a origem do termo e como cada país entende letramento. O nosso objetivo não é de delimitar somente um conceito e como verdade absoluta. Até, porque, concebemos e nos baseamos nas teorias do Círculo de Bakhtin (2000) e Roxane Rojo (2012) que defende sobre a plasticidade e o letramento que se fazem necessários para analisar e compreender os multiletramentos na contemporaneidade.

Entende-se que o multiletramento “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Com isso, *New Literacy Studies* (NLS) vem com uma proposta que procura redefinir o termo. Ou seja, é um divisor entre as abordagens teórico metodológicas e as políticas de alfabetização.

Para Vianna, Sito, Valsechi e Pereira:

É em substituição a tal perspectiva evolucionista que se inaugura essa nova abordagem, de vertente sociocultural (Heath 1982; Street 1984, 1993, 2001; Kleiman 1995), designada, no Brasil, como Estudos de Letramento, na qual as práticas de uso da escrita são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades. (VIANNA, SITO, VALSECHI e PEREIRA, 2016, p. 29)

O foco está na maneira como o ser humano concebe sentido das práticas. Com isso a concepção do *New Literacy Studies* mostrou um movimento de mudança com relação aos estudos sobre a língua escrita. A visão do indivíduo e sua mente é centrada agora com a interação e prática social. (Vianna, Sito, Valsechi e Pereira, 2016)

No ano de (1982), Shirley Heath publica um artigo que tem por título *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*, no qual tem o objetivo de compreender e relatar como se dá a relação entre os sujeitos na modalidade escrita. De acordo com Heath (1982, p. 319 *apud* VIANNA, SITO, VALSECHI e PEREIRA, 2016) o letramento é entendido como: “ocasiões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e processos interpretativos.”

O conceito advém de uma etnografia de oito anos realizada por Heath (1983) no final da década de 1970 com a finalidade de conhecer as práticas de letramento de três comunidades na região de Piedmont, na Carolina do Norte (EUA), na qual a autora comparou os diferentes eventos de letramento dos três grupos com eventos de letramento escolares. A autora evidencia que as interações entre as crianças e os adultos que cuidam delas, na comunidade da classe média urbana, assemelham-se muito às práticas de letramento escolares e esse é o motivo principal pelo qual essas crianças obtêm melhor desempenho escolar. (VIANNA, SITO, VALSECHI e PEREIRA, 2016, p. 31)

Com o mesmo objetivo de Heath, Brian Street lança *Literacy in theory and practice* no início da década de 1980 e relata sobre um novo uso da escrita. O antropólogo conta à experiência que teve no Irã e sobre a sua primeira formação em Letras, e a inquietação que tinha em relação a super valorização em relação a estrutura textual. Isso fez com que ele mudasse a visão em relação a prática da escrita em algumas sociedades.

O antropólogo Brian V. Street, com isso, explicou a pesquisa feita por ele e expõe os resultados gerados que é a definição de prática de letramento e a definição de dois modelos (autônomo e ideológico) relatados no artigo de Viana, Sito, Valsechi e Pereira (2016).

O primeiro artigo no qual Street avalia os diversos estereótipos, lançados no “Ano Internacional da Alfabetização” no ano de 1990. O autor defende que nesta campanha a ideia que foi propagada de que o letramento somente poderia estimular um mudança social e retirar os analfabetos de um possível atraso cultural, o que define como letramento autônomo. Contra a este molde de letramento autônomo, que acredita na transformação social no que diz a respeito às habilidades cognitivas, com relação à cultura escrita. Street propõe o modelo ideológico.

Isso implica reconhecer a multiplicidade de práticas letradas, em vez de supor que um letramento único tem de ser transferido em cada campanha Também postula que a decisão sobre que letramento é apropriado para um dado um contexto e campanha é em si mesma uma questão política e não simplesmente uma escolha neutra por parte de “especialistas” e técnicos. Neste sentido, “Trazer os letramentos para a agenda política” é a primeira tarefa das agências de desenvolvimento e dos educadores. É nesse desafio que se deveriam investir a energia do trabalho internacional de letramento. (STREET, 2014, p. 30)

Com base em estudos etnográficas, apresenta que estes grupos que eram alvo dessas campanhas de alfabetização não eram atrasados ou tidos como passivos. Eles tinha suas habilidades próprias e maneiras de aprender os letramentos conhecidos como “novos letramentos” que eram oferecidos pelos governos locais, pelas agências e por missionários.

“... em várias partes do Terceiro Mundo vem tentando mudar o foco do “impacto” do letramento para os modos como as pessoas “se apoderam” de um letramento particular: enfatiza-se o caráter ativo, ao invés de passivo, do público-alvo. Tem-se reconhecido com freqüência que as pessoas absorvem práticas letradas em suas próprias convenções orais, ao invés de simplesmente imitar aquilo que foi trazido. Defende-se, então, que o letramento em si mesmo não promove mobilidade social, avanço cognitivo ou progresso, pois “práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação” (STREET, 2014, p. 37)

Street, então, defende que o letramento somente não determina uma mobilidade social, progresso ou avanço cognitivo, porque “práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação” (STREET, 2014, p. 41)

Nas últimas décadas, os estudos e discussões em torno do conceito de letramentos têm se expandido bastante, tanto internacionalmente (HAMILTON, 2002; KRESS, 2003; STREET, 2012, 2003, 1995; entre outros) como no âmbito nacional (KLEIMAN, 2010, 2009, 2007; SOARES, 2004; por exemplo)

No Brasil, o vocábulo letramento teve o seu surgimento em meados da década de 80 no livro de Mary Kato (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, de 1986). Dois anos após Leda Verdiani Tfouni publica o livro “Adultos não alfabetizados o avesso do avesso”.

Segundo Kleiman (2005), “na metade da década de 1980, no Brasil, vários pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita em diversas esferas de atividade sentiram falta de um conceito que se referisse a esses aspectos sócio-históricos do uso da escrita, sem as conotações sobre ensino e escola associadas à palavra alfabetização”

De acordo com Rodrigues (2019, p. 17-18):

De suas primeiras aparições para os dias atuais, a enorme expansão nos usos desses termos e os impactos de seus conceitos para propostas curriculares, publicações, eventos, fazem parte de uma história que se mistura às produções de

documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e Médio (1997, 1998, 2000), Orientações Curriculares Nacionais (2006) e Base Nacional Curricular Comum, mais recentemente (2007) (RODRIGUES, 2019, p. 17-18).

A importância do nascimento dessa nova etimologia é justificada por meio de novas ideias, novos fatos e modos que emergem para entender os fenômenos. Como relatado no capítulo anterior, a palavra é uma tradução para o português da língua inglesa literacy. Literacy é uma condição ou um estado de interioriza aquele aprende a escrever e a ler. O conceito que tem por resultado esta definição é de que a escrita traz efeitos políticos, sociais, linguísticos, culturais, cognitivos, econômicos, quer para o indivíduo que aprende a usá-la, ou para a comunidade em que está inserido.

Para Bortolin e Sesi (2011, p.104), “o desenvolvimento da leitura e escrita desperta atenção pela importância que desempenha em todo o processo educativo. A literatura nos mostra que a aprendizagem desses tópicos tem início muito antes da criança entrar no ensino fundamental autores como Piaget, Vygotsky, Emília Ferrero, entre outros têm contribuído de forma marcante para o estudo destes processos.”

Na década de 1990, surgiram diversas publicações que deram importância aos pontos em relação a gramática na escola. Tem como exemplo Neves (1990), Travaglia (1995) e Possenti (1996). De uma maneira ampla, pode-se dizer que esses e outros trabalhos foram muito relevantes e que deram um mover as propostas que aparecerão após o texto do PCN no ano de 98.

Antes das publicações dos PCNs e como relatado anteriormente, Rodrigues (2019, p.20-21) afirma:

Kato mencionou a palavra letramento “num sentido que se aproxima da ideia de inserção da criança no mundo da escrita, observando que é desse modo que a escola irá tornar essa criança “um cidadão funcionalmente letrado” que possa atender “às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem” (KATO, 1986, p. 7). Um pouco mais adiante a autora também defende que “a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento” (KATO, 1986, p. 7)

Street (2014 [1995], p. 41), relata sobre a linha sociocultural que “as práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências conforme a situação. E que “há outras questões que precisam ser enfrentadas antes das questões aparentemente técnicas, questões derivadas de um modelo alternativo “ideológico”, de letramento. É proveitoso explorar algumas das implicações desses modelos e das questões que emergem deles, para o “futuro do letramento” e para a condução de campanhas de alfabetização/letramento.” (STREET, 2014, p. 43)

Street (2014) afirma que o letramento possui dois enfoques: o primeiro que ele chama de autônomo, enfatiza as habilidades individuais do sujeito; o segundo seria o enfoque ideológico, que envolveria as práticas sociais existentes que têm por envolvimento a escrita e leitura em geral. É essa perspectiva sociocultural de letramento que o autor adota.

Para Street, os programas de letramento deveriam ter base nas culturas locais. Tem que levar em consideração os impactos sociais que ao introduzir o sistema de escrita terá em uma determinada cultura, pois não é somente aprendizagem de algumas técnicas, mas sim, uma transformação significativa podendo até ocasionar um impacto no que diz aos aspectos ideológicos, epistemológicos e culturais de uma certa classe.

Como exemplo, Street apresenta as alterações que ocorreram na Inglaterra Medieval, quando na época os normandos iniciaram uma “mentalidade letrada” em um certo grupo. Gradativamente, foi transformado o modo de como a escrita era vista nesta comunidade para que assim fosse a um grupo letrado, quebrando com certas tradições vinculadas à teologia cristã. Temos como exemplo, as cartas comerciais que eram datadas. Street nomeia esta imposição de letramento de um determinado grupo no outro de “letramento colonial”.

“... uma distinção de trabalho entre letramento “colonial”- trazido por forasteiros como parte de uma conquista – e letramento “dominante” – trazido por membros da mesma sociedade, mas frequentemente pertencentes a diferentes classes, grupos étnicos ou localidades.” (STREET, 2014, p. 32)



Kleiman organizou o livro *Os significados do letramento* em 1995, e apresentou as divergências entre os dois modelos de letramento ideológico e autônomo) e que levou em fato diversas considerações feitas por Street.

Para Kleiman (2016, p. 32):

Para o autor, a noção de práticas de letramento deve ser entendida como um conceito amplo, que se lança em um nível de abstração e se refere tanto às ações dos sujeitos quanto a conceituações por eles elaboradas, ambas relacionadas ao uso de escrita e/ou da leitura (Street 1993). Dessa forma, investigar as práticas de letramento envolve o conceito de evento de letramento, ou seja, as situações de uso da escrita, às quais se acrescentariam os valores, as crenças, os discursos sobre a escrita, as atitudes e as construções sociais dos participantes dessas situações de escrita. Em síntese, essas práticas estão imersas (e são expressas) em uma forma de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita. (KLEIMAN, 2016, p. 32)

O livro de Kleiman sobre letramento é considerado um marco inaugural no Brasil da perspectiva sociocultural nos estudos do letramento. A autora destaca entre as “agências de letramento”, diferentes perspectivas:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, amais importante das agências de Letramento, preocupa-se não como letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20.)

Distinguir alfabetização de letramento para Kleiman é compreender que o processo de alfabetização volta-se para a aquisição de um sistema de escrita individual, enquanto que o letramento está relacionado ao impacto social da escrita (KLEIMAN, 1995, pp. 15-16).

Com base nos estudos feitos por Sylvia Bueno Terzi e Graziela Luiza Ponte (2006) “Os pesquisadores da área têm, em geral, definido o letramento como o uso cultural da escrita (BARTON; HAMILTON, 1998; FEHRING; GREEN, 2001; KLEIMAN, 1995; ROJO, 1998; SOARES, 1998). Sem dúvida, o

letramento envolve o uso cultural da escrita, porém acreditamos que vá além dele.” (TERZI e PONTE, 2006, p.666)

Para as autoras letramento é o vínculo que tanto o ser quanto o corpo social tem com o uso da escrita. Há um estudo sobre esta relação de familiarização de Terzi dos anos 2003 e 2005. Onde apresenta que este elo existente vai além de uso, crença e o próprio valor que se dá à escrita.

Para elas,

Se considerarmos letramento apenas como uso cultural da escrita, teremos que considerar como não letradas todas as pessoas que, por serem analfabetas, não a utilizam de maneira independente. Entretanto, essas pessoas podem apresentar uma relação diferente com a escrita, por exemplo, por conhecer algumas de suas funções. É o caso dos analfabetos que ditam cartas aos escribas. Embora não saibam redigir as cartas, eles conhecem sua função e, muitas vezes, sua estrutura textual. TERZI e PONTE, 2006, p.666)

O exemplo dado pelas autoras é de pessoas que mesmo não sabendo ler, identificam que os letreiros de veículos coletivos têm uma função. Com isso, compreendem a função que a escrita tem e não podem ser consideradas indivíduos não letrados. E que muita das pessoas e a própria população dá a escrita um valor (TERZI, 2005).

“Todas essas relações são perpassadas por crenças, individuais ou coletivas, sobre os usos da escrita. A relação maior ou menor da comunidade com a escrita vai depender das condições econômicas, sócio-culturais, políticas etc. locais (TERZI, 2001).”

Segundo o relato de Terzi e Ponte, é o interesse daqueles que representam o povo na política na educação e conseqüentemente nas condições econômicas ao acesso e contato básico neste meio social. Como exemplo elas relatam dos acessos “a biblioteca. Outro fator é de como este letramento pode influenciar o meio. Como paradigma “a chegada dos cursos superiores de pedagogia para professores em exercício que introduziu, em algumas comunidades nordestinas, a prática de busca de informação através de textos acadêmicos, propiciando o desenvolvimento do letramento de um

grupo de universitários, o que, por sua vez, possibilitou a eles a aprovação em concurso municipal e, conseqüentemente, a independência do domínio político exercido sobre os que são obrigados a aceitar empregos como favores. Ou seja, uma mudança nas condições de escolarização alterou o letramento da comunidade e isto, por sua vez, alterou algumas condições locais.” (TERZI e PONTE, 2006, p.667)

Não se deve apenas entender que se tem letramento e sim letramentos devido suas variáveis. Tem que compreender que o letramento não é algo fixo e que cada comunidade tem a sua relação de maneira única com as práticas letradas.

A definição que se tem e que se for considerada, não é aquela que todas as escolas especificamente as públicas recebem de modo igual. Para Terzi e Ponte este letramento é denominado letramento crítico ou ideológico definido por Street e relata sobre a divisão feita pelo autor entre o letramento ideológico e o autônomo já relatado nesta pesquisa.

O letramento oferecido pela escola pública brasileira se encaixa, sem dúvida, no modelo autônomo. O texto escrito é nela visto apenas como um objeto lingüístico a ser analisado. A relação do texto com as condições locais – sócio-econômicas, culturais, políticas etc. – em que foi produzido e que, com certeza, influenciaram sua produção e sua interpretação, não é considerada. Entretanto, o texto escrito não existe isoladamente; ele é parte constitutiva de práticas sociais, nas quais tem funções específicas, funções essas que influenciarão sua forma. (TERZI e PONTE, 2006, p.667)

Com base em Gee (1990, 2000), Terzi e Ponte argumentam que as práticas do letramento definirão as experiências de cada indivíduo no que tange “atitudes, fenômenos, comportamentos etc” (TERZI e PONTE, 2006, p.667)

. Para as autoras interpretar um texto tem uma relação estreita com o o que é significado. E dão exemplos de fenômenos naturais acontecidos no Sul e o outro no Nordeste brasileiro. E como cada situação iria ser tratada de um certo modo e que o texto é um objeto no qual tem uso social.

Uma proposta apresentada por Terzi e Ponte seria:

Portanto, apresentar, em sala de aula, o texto da forma como é utilizado nas interações sociais, refletindo as relações de poder e os padrões de significação culturais locais, é condição para a formação do leitor cidadão capaz de utilizar-se da escrita para melhor entender a si mesmo, e a sua realidade, dela participando. Seria, então, a alternativa ao trabalho hoje vigente na escola pública, e ao seu fracasso. (TERZI e PONTE, 2006, p.669)

Portanto, a alfabetização tomada como aprendizagem primordial da escrita e leitura, e que deve ocorrer com relação ao letramento que intensificará o domínio da linguagem, isto é, na concepção de contextos atenuantes da modificação dos alunos em seres letrados.

## **2.2. A explosão conceitual do termo letramento**

Como forma de marcar o período de vinte anos após a publicação do livro *Os significados do letramento*, organizado por Angela Kleiman em 1995, Juliana Assis e a própria Kleiman organizaram o livro *Significados e ressignificações do letramento*, publicado em 2016.

O livro abre com um capítulo que aborda a explosão conceitual do termo letramento. Devido à expansão dos estudos sobre letramento e suas repercussões em diferentes áreas, surgiram diversos novos conceitos e expressões como letramentos dominantes, letramentos vernáculos, letramento matemático, letramento acadêmico, letramento literário e outras categorizações. (VIANNA, SITO, VALSECHI e PEREIRA, 2016, p. 37) As autoras observam que essa multiplicidade de expressões com a palavra letramento também se deve a um uso do termo como uma espécie de sinônimo para *linguagem*:

“Acabaram associando letramento à linguagem e, contrários à perspectiva sociocultural do conceito, resultam em binômios como “letramento oral”, “letramento visual”, “letramento financeiro”, “letramento da informação”, “letramento do meio”, “letramento da ciência”, “letramento em saúde”, “letramento emocional.” (VIANNA, SITO, VALSECHI e PEREIRA, 2016, Barton e Hamilton (2004), em seu artigo intitulado *O letramento entendido como*

prática social, apresentam seis refinamentos para o conceito, baseados em três critérios distintos: letramento cinematográfico, letramento computacional, letramento acadêmico, letramento do local de trabalho, letramentos dominantes e letramentos vernaculares. (VIANNA, SITO, VALSECHI e PEREIRA, 2016, p. 37)

Lankshear e Knobel (2011 apud VIANNA, SITO, VALSECHI e PEREIRA, 2016, p. 37-38) são contrários em relação à forma que usam o termo letramento, fazendo uso como metáfora no sentido de “competência”. Para Viana (2016) entende-se que este emprego dá uma ideia de que a “linguagem como neutra e transparente, e conseqüentemente de escrita como uma tecnologia independente que pode ser adquirida e utilizada desconsiderando-se as práticas sociais específicas nas quais seus usos estão inseridos. Desse modo, tais noções (de letramento cinematográfico, computacional e, acrescentamos, multimodal) deixam de fora a dimensão das estruturas de poder subjacentes ao letramento como prática social.”

Para Street (2014) letramento é um conceito múltiplo e complexo, que deve ser usado no plural – letramentos. Os indivíduos constroem a todo tempo, o que varia é de uma sociedade para outra segundo a condição sociocultural. Quanto mais variado for o papel que esta pessoa desempenha, será ainda mais diverso sua questão de identidade. Isso significa que cada indivíduo tem um papel perante a sua comunidade e conforme local faz uso diferenciado da linguagem, constituindo, assim, os letramentos múltiplos.

Ao analisar as práticas textuais em variados contextos, Street mostra a complexidade dos letramentos, porque o modelo ideal tem como a relação de ideologia e de poder em relação aos diversos contextos. Bakhtin sugere o conceito de esfera de atividade, que tem por sentido o controle de produção discursiva ou qualquer função humana na qual os gêneros discursivos rodeiam – religiosa, familiar, escolar, profissional, etc. Não importa o status social, e sim a forma de atuação como produtor ou receptor do discurso.

Para Bakhtin:

“cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que

denominamos quatro gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

De acordo com Vianna, Sito, Valsechi e Pereira (2016, p. 38) “um segundo critério da multiplicidade dos letramentos estaria relacionado a diversos domínios de atividade e, nessa perspectiva, Barton e Hamilton (2004, p. 116) definem que os letramentos são “configurações coerentes de práticas letradas” e estão associados a “aspectos particulares da vida cultural”, o que resulta na identificação de práticas que podem ser nomeadas segundo esses aspectos, como “letramento acadêmico” e “letramento do local de trabalho”. Para os autores, os domínios de atividade constituem-se de “contextos estruturados e modelados dentro dos quais se usa e se aprende o letramento” (ibid., p. 117).

A crítica que Vianna, Sito, Valsechi e Pereira (2016) fazem em relação a este ponto de vista é em relação é que a forma com que é aprendido se dá do mesmo jeito. Mas para a autora pode ocorrer de diversas maneiras. Outro ponto negativo segundo Viana é a utilização do termo aprender pode levar a entender algo que tem relação à completude. E neste caso faz até um questionamento: “qual seria o critério para se definir que os sujeitos aprenderam ou não a participar da prática?” (VIANNA, SITO, VALSECHI e PEREIRA , 2016, p. 39)

Ainda segundo a visão de Barton e Hamilton (2004), conforme Bartlett (2003, p. 70) faz algumas críticas em relação à nominalização e reificação não acrescenta com o entendimento das múltiplas práticas. Além também da pluralização dos conceitos de letramento. E para o autor deveria ter a “criação de categorias abrangentes.” (VIANNA, SITO, VALSECHI e PEREIRA, 2006, p. 39) A solução seria o avanço de pesquisas com o foco em grupos e indivíduos.

De acordo com Vianna, Sito, Valsechi e Pereira (2006):

A dicotomização desses conceitos pode ser concebida como uma visão ingênua, pois é questionável considerar os “letramentos vernáculos” como “autogerados”, “marginais”, “invisíveis”, representativos das “culturas locais”, em oposição aos “institucionalizados”, “regulados”, dos letramentos dominantes. Um exemplo simples é a prática de contar com os dedos. Como podemos dizer que se trata de uma prática marginalizada se também está presente na escola, local onde

os letramentos são tidos como “dominantes” e onde diversas formas de se fazer contagem matemática são aprendidas? (apud VIANNA, SITO, VALSECHI e PEREIRA 2016, p. 39)

Lankshear e Knobel (2011 apud VIANA, 2016) explicam o sentido de *new literacies* não tem a mesma significação de *New Literacy Studies* (NLS). O adjetivo *new* mostra compreensão diferente em cada caso. NLS nasce como sendo um divisor em relação as concepções adotadas sobre o estudos em relação a escrita. Já o outro sentido adotado para este adjetivo é de uma transformação em relação aos padrões letrados ao derradeiro.~

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira (2019) relata que “as formas do letramento são legitimadas num dado contexto social, e estão, portanto, marcadas por relações de poder, em lugar de estabelecer *a priori o que conta como letramento* ou *uma cultura letrada padrão*, tentam entender como os educandos concebem o letramento, pela investigação das práticas sociais de letramento que incorporam” (OLIVEIRA, 2019,p. 19). Essa concepção vincula-se dos letramentos críticos que tem o indivíduo como um ser ativo, “promove reflexão, transformação e ação” (FREIRE, 1983 *apud* OLIVEIRA, 2019, p. 19).

O foco da Pedagogia dos Multiletramentos para Oliveira (2019) é:

“...garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneira que lhes permita participar plenamente da vida pública, comunitária e econômica. Para que as diferenças de cultura, língua e gênero não sejam barreiras ao sucesso educacional, ampliam a compreensão de letramento, incluindo a negociação de uma multiplicidade de discursos sociais e de modos de construção de sentidos” (OLIVEIRA, 2019, p. 19).

A professora relata sobre suas experiências como professora universitária onde tem como trabalho a orientação e coorientação de trabalhos, mais especificamente no campo de ensino da linguagem.

Na primeira parte do trabalho, a professora Marcia Lisbôa conta como foi a reforma educacional no Brasil e junto com ela a desqualificação do profissional. No qual apresenta como uma prática social e política de cunho totalitário, a violência simbólica ou física, tem atingindo os profissionais da educação e assim os desqualificando.

Isso tem se agravado mais nestes últimos tempos, mas foi algo gradativamente construído devido aos olhares neoliberais e que refletem no Movimento Global de Reformas Educacionais (*Global Education Reform Movement* - GERM). Foi um movimento surgido nos anos 80 em países desenvolvidos e em desenvolvimento com influência das agências particulares que buscavam uma nova corporação nas reformas educacionais e políticas.

Com base em Sahlberg (S/D) a autora fala dos traços globais do GERM:

“padronização; foco em conhecimentos básicos; busca de métodos de baixo risco para atingir objetivos de aprendizagem; responsabilização baseada em testes e modelos empresariais de gerenciamento” (SAHLBERG, S/D, N/P apud OLIVEIRA 2019, p.21).

No Brasil, a forma com que aconteceu foi colocar no mesmo padrão os currículos. Assim, o GERM conseguiu controlar os programas e as avaliações, fazendo que os docentes usassem somente um material didático homogêneo a qualquer estado do país.

Nas escolas particulares este modelo já é uma realidade, mas na rede pública (municipal, estadual ou federal) varia conforme o “sistema” como conta Oliveira (2019).

O GERM influenciou a reforma educacional no Brasil com a criação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), “e tem como ações-chave a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica e de uma Base Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (BNFPEB, primeira versão apresentada em dezembro de 2018). Ambas estabelecem conteúdos mínimos obrigatórios, organizados em termos de competências, e atendem ao princípio de padronização” (OLIVEIRA 2019, p. 22). Ou seja, a problemática é que o IDEB não leva em consideração a heterogeneidade da comunidade brasileira.

Com esta reforma educacional, juntamente, acontece à desqualificação profissional do professor. A autora ressalta: “baixa remuneração, precarização das condições de trabalho, limitação dos programas de formação inicial e continuada e censura ao trabalho docente” (OLIVEIRA 2019, p. 22).



Com o Movimento Escola sem Partido, criado em 2004, o professor fica cada vez menos espaço devido à ideologia empregada.

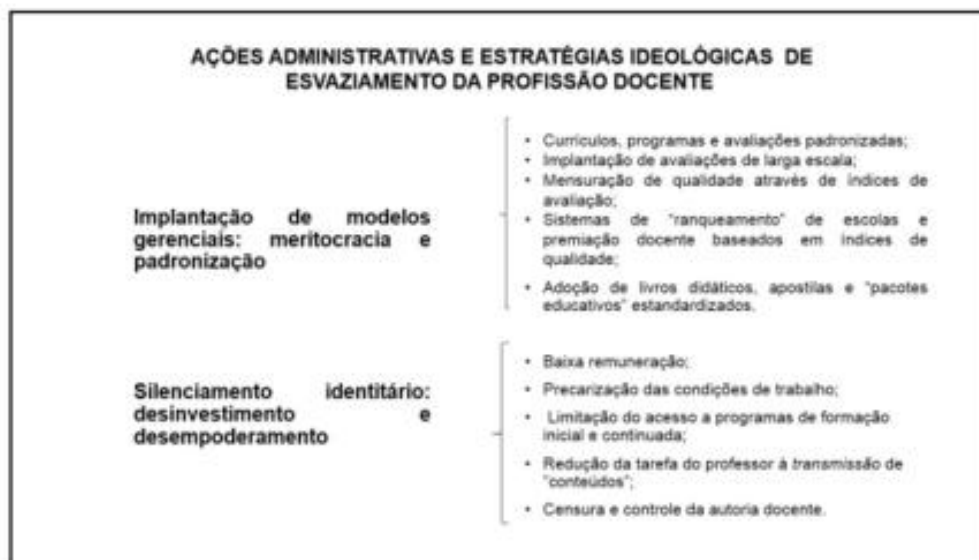
Para Oliveira (2019):

“Assim, com base em duas falsas premissas - (1) o entendimento da educação como transmissão de conteúdos; (2) a atribuição de uma pretensa neutralidade à linguagem - um dos objetivos do MESP é enfraquecer o papel das professoras e professores que trabalham por uma sociedade mais justa, equitativa e democrática” (OLIVEIRA 2019, p. 22).

Os processos implantados na educação buscam cada vez mais o silenciamento e denegrir a imagem do professor. Com base em Freire (1984), a professora fala sobre este projeto político que busca o interesse das classes dominantes. Para eles não é vantagem ter um aluno ativo e um professor que atue de maneira a transformar a comunidade em que trabalha.

Oliveira (2019) apresenta como ocorreu no século XXI o que ela destaca como sendo “esvaziamento ideológico da profissão docente” no Brasil:

Figura 1 - Esvaziamento ideológico da profissão docente



Devido à situação apresentada, vale ressaltar uma proposta na formação do professor. Oliveira (2019) destaca as três seções apresentadas no texto no qual “buscando elaborar uma proposta de formação de docentes

na/pela pesquisa, fundada na elaboração didática participativa. (OLIVEIRA, 2019, p. 24)

Para organizar um projeto, segundo a autora é tido co um “trabalho complexo” pois:

O planejamento é, via de regra, uma criação do professor, marcada por seu estilo profissional e pelo entorno de sua prática, que inclui, entre outros fatores, os conhecimentos, capacidades e subjetividades dos estudantes, as políticas públicas, os documentos curriculares, o projeto político pedagógico da escola e o contexto comunitário. Essa visão centralizada no docente reforça a ideia de que o professor é o único agente no processo de planejamento das aulas e a posição dos estudantes como pacientes (OLIVEIRA, 2019, p. 24-25).

O planejamento do docente está ligado aos métodos de ensino com base no currículo para que tenha a mutação de um conhecimento científico para um objeto de ensino, como relata Oliveira (2019).

Oliveira (2019) ressalta a citação de Bronckart (2010) que diz:

A exposição didática, que consiste na metodização do Saber Sábido, depende da complexidade desse saber, das características dos educandos em termos de idade, desenvolvimento cognitivo e conhecimentos prévios, das competências e atitudes dos docentes e da organização progressiva e contínua dos programas. De acordo com os teóricos da transposição didática, a reorganização dos saberes a ensinar deve manter, simultaneamente, proximidade com o discurso do cientista, que precisa validar esse conhecimento, bem como deve distanciar-se do senso comum, do saber familiar, para garantir sua legitimidade (BRONCKART, 2010, pp. 106-107 apud OLIVEIRA, 2019, p. 25).

A autora reconhece a hierarquia dos saberes e que na escola estes saberes se cruzam por se tornando algo bem particular. E que propõe “um projeto pedagógico coparticipativo que envolve professores e estudantes em um contexto-para-a-ação e imbrica prática, reflexão e produção de conhecimentos” (OLIVEIRA, 2019, p. 26).

Esta elaboração didática possui duas vertentes político-pedagógicas: a primeira funciona de maneira que é forma de resistência por parte dos docentes ao seu silêncio. Já o segundo, se dá de maneira que venha de maneira democrática transformar as relações existentes em sala de aula.

Com isso, é importante ter a participação crítica que segundo a base que a autora tem em Paulo Freire é da práxis. O professor tem que ter além anos em sala de aula a experiência e que a formação do docente, como destaca o autor é por meio é da “reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996 *apud* OLIVEIRA, 2019).

Oliveira (2019) conta a experiência nos quais os coautores tiveram de participar da transformação sugerida por Freire, e da reflexão ocasionada nas práticas em sala de aula. E como situações foram fortemente influenciados para as pesquisas descritas ao longo do livro. “A inquietação diante desses pequenos momentos gerou mudanças de foco, buscas de entendimento e, com frequência, a ampliação do escopo teórico” (OLIVEIRA, 2019, p. 29).

A autora frisa Perrenoud (1994) devido a importância que se dá a algo que parece como inquieto, mas faz com que seja novamente observado

Com as experiências relatadas, os alunos juntamente com os docentes interiorizam a prática e realizam a agência:

O termo agência tem uma longa história em diferentes tradições do pensamento, desde o Iluminismo kantiano até as abordagens crítico-emancipatórias, a qual foge ao objetivo desse capítulo. Sendo assim focalizaremos a concepção de Emirbayer e Mische e sua incorporação à abordagem ecológica proposta por Biesta e colaboradores. Emirbayer e Mische compreendem a agência numa perspectiva performática, como um acontecimento que emerge do engajamento dos atores com contextos-para-a-ação que são, a um só tempo, temporais e relacionais. (OLIVEIRA, 2019, p. 29-30)

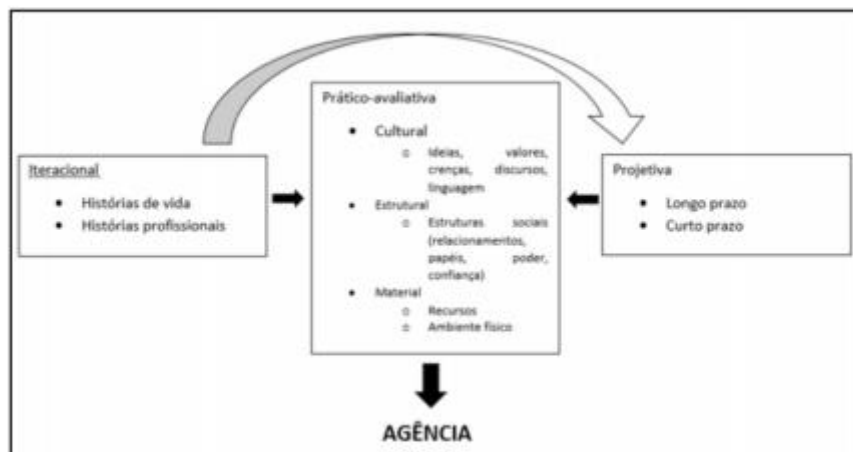
Para os autores citados por Oliveira (2019), o engajamento acontece em três dimensões - iteracional, projetiva e prático-avaliativa, às quais correspondem temporalidades - passado, futuro e presente. Ao pensarem a agência como uma resposta situada temporal e relacionalmente, eles a concebem como uma performance que se vincula à história pessoal e profissional dos professores, bem como à contextualização cultural, estrutural e material de suas atuações, ou seja, ao tempo presente, ao espaço e às pessoas com quem eles e elas se relacionam” (OLIVEIRA, 2019, p. 30).

A primeira dimensão intitulada interativa, tem por característica estar em conexão com o passado e a padronização de pensamentos com a seleção

ativa. Em suma, é uma dimensão que está ligada “reconfiguração criativa das estruturas para a ação através da qual os sujeitos projetam futuras trajetórias de ação” (OLIVEIRA, 2019, p. 30).

A imagem a seguir, mostra como as ações elaboradas arquitetam para o futuro.

Figura 2 - Um modelo para entender a conquista da agência. (*A model for understanding the achievement of agency*)



Fonte: BIESTA et al., 2015, p. 627. Tradução nossa.

O movimento que é conhecido como pendular mostram a devida importância nas seleções das trajetórias dos professores conforme aparecem nos “contextos-para-a-ação”.

Isso não significa o enfraquecimento do papel docente, mas sua ressignificação, já que a elaboração didática colaborativa de um projeto de ensino é um trabalho complexo em que o docente tem papel fundamental. Ele precisa considerar não só os conhecimentos, capacidades e subjetividades dos estudantes, mas também as políticas públicas, os documentos curriculares, o projeto político-pedagógico da escola e o contexto comunitário. No papel de mediador, o professor aciona sua agência, tanto ao organizar as discussões em sala de aula, quanto ao utilizar materiais disponíveis - textos, imagens, músicas, filmes, objetos - transformando a sua função primária para fabricar projetos de atividades que respondam às necessidades e aos desejos de seus alunos e ao seu próprio estilo. (OLIVEIRA, 2019, p. 32)

Para Oliveira (2019), o a abertura do espaço tem que conter a participação tem que ser de todos e fazer com que se produza conhecimento com uma concepção crítica.

O “projeto crítico” denominado por Oliveira (2019) tem por característica:

“...resiste à dominação e investe na transformação pela via da democracia participativa e da autodeterminação e da justiça social, baseada na equidade e no respeito pela dignidade humana, para além das diferenças culturais, tais como classe, nação, raça, gênero, orientação sexual, idade e outras” (OLIVEIRA, 2019, p. 33).

A crítica em união com a educação têm a possibilidade de fazer compreender como há desigualdade, destacados por Oliveira (2019) como sendo poder, conhecimento e oportunidades.

Segundo Tripp (*apud* OLIVEIRA, 2019, p.34):

Situada no paradigma qualitativo, a pesquisa-ação pode ser técnica, quando apenas aplica um modelo de ação previamente desenvolvido para solucionar o problema levantado, ou prática, quando o pesquisador seleciona o problema a ser solucionado e projeta sua ação. Porém, quando o pesquisador busca a transformação da cultura institucional ou busca desconstruir suas limitações, a pesquisa-ação assume um viés necessariamente político (TRIPP, 1990; (*apud* OLIVEIRA, 2019, p.34)

A Pesquisa-Ação Socialmente Crítica (PASC) diferencia-se das versões mais técnicas por ver a comunidade com injusta, mas passível de mudança no agir do homem. Devido a ideologia que se pode dizer o que é justo e igualitário. E na área da Pedagogia a visão que tem é de um mundo restrito devido as restrições e valores dotados a grupos específicos.

Para Oliveira (2019) a PASC possui cinco características em que reunimos neste quadro.

## Quadro 1 – Características da PASC

Participação - a PASC tende a ser desenvolvida por grupos de professores que compartilham os ideais de justiça social e que podem unir forças para mudar a situação.
Direção - as pessoas que desenvolvem PASC são autorreguladas, pois se orientam por seus interesses e ideais, tendo em vista a justiça social para todos os envolvidos.
Conscientização - a problematização em torno da conscientização é a ancoragem central da PASC. Os pesquisadores críticos comportam-se como seres sociais pensantes (thinking social beings) modelados por sua própria consciência, compreendida como visão de mundo, que inclui “os valores implicados em seu modo de vida, suas aspirações, ideologia e hábitos”
Limitações - A PASC parte do reconhecimento dos obstáculos ao desenvolvimento de novas práticas educacionais, os quais são incorporados à pesquisa, que buscará modificá-los para alcançar a transformação social almejada.
Resultados - a PASC tende a desenvolver novas práticas de ensino para combater as desigualdades educacionais, sendo revolucionária, mas ela também pode aprimorar práticas já existentes e ser evolucionária. (TRIPP, 2009, pp. 162-163. Tradução livre)

Fonte: Tripp, 2009 apud Oliveira 2019, p. 35. Tradução livre)

Para Oliveira (2019):

Nessa concepção, a natureza da pesquisa-ação não se limita ao modelo esquemático “clássico”, que segue o percurso identificação do problema → planejamento da intervenção → ação → geração de dados → análise. Isso porque a perspectiva crítico-emancipatória ressignifica esse percurso, que apresentaria o risco de reduzir a investigação que se processa na ação à busca de soluções pontuais e à observação de cenas isoladas, na medida em que requer o rompimento com a dicotomia sujeito-objeto e requer a coparticipação de todos na construção da pesquisa, buscando entender os processos vividos coletivamente (OLIVEIRA, 2019, p. 35).

A pesquisa se faz de modo da fase da probabilidade do planejamento, para a agora uma verificação e análise das informações.

Por esse ângulo a investigação é vista como um meio no qual o participante tem para examinar as questões levantadas para que possa ter sentido para todos.

Rajo (2012) defende que o conceito de letramento pode se tornar um multiletramento pois "são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressora (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação." (p. 21) O texto antes engessado agora pode ser questionado e tem caráter *hiper* agora (hipertextos, hiperlinks e afins). E por consequência a aprendizagem também se modifica.

A pedagogia do multiletramento exige e incentiva um aluno crítico, autônomo: em vez de se discriminar o uso da internet e dos celulares e suas câmeras na escola, esses instrumentos são recursos para a interação e comunicação. O aluno não é mais objeto nos estudos, já dizia Paulo Freire, não devendo, por isso, ser um depósito onde inserimos nossos conhecimentos; para o multiletramento, o aluno passa a ser sujeito de sua aprendizagem, transformando-se em criadores de sentido. (PEREIRA, 2013, p. 486)

Procurou apresentar, portanto, os diversos conceitos existentes em relação ao letramento segundo diversos teóricos apresentados. Espera-se que o que foi abordado neste capítulo venha contribuir de forma significativa os estudos em relação ao assunto abordado e que possa ter aplicabilidade para ter o enriquecimento nas práticas educacionais.

A discussão sobre os multiletramentos inspirou bastante as práticas de ensino e novos documentos oficiais sobre o ensino, como a BNCC. No próximo capítulo discutiremos as contribuições dessas conceituações para pesquisas e práticas de ensino.

### **CAPÍTULO III**

#### **METODOLOGIA**

---

A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008) , feita a partir de levantamento bibliográfico de estudos voltados para práticas de ensino e formação docente.

Embora não tenhamos desenvolvido uma pesquisa prática, houve uma pesquisa sobre estudos voltados para práticas, dado o objetivo geral do trabalho que seria levantar e discutir as contribuições de pesquisas inspiradas em estudos sobre letramento.

O critério para a escolha das quatro pesquisas apresentadas foi o quanto elas poderiam trazer um leque de contribuições variadas, que contemplassem não apenas ensino de língua como de alguma outra área, e também abordassem questões relativas à formação de professores.

Assim, a primeira pesquisa que selecionamos era voltada para a distinção entre alfabetização e letramento e suas consequências para o ensino de ciências (CUNHA, 2018), como forma de ilustrar uma contribuição fora da área de Letras. A segunda pesquisa selecionada era voltada para uma experiência com formação docente (SILVA, OLIVEIRA, 2017), envolvendo também importantes discussões sobre alfabetização e letramento e suas consequências para o ensino. A terceira envolveu uma experiência de leitura (SILVA, FIGUEIREDO, ABREU, 2018), abordando a presença do texto literário em práticas de ensino e a última abordou o ensino de língua inglesa instrumental a partir da contribuição de teorias de letramentos críticos (TAKAKI, 2012).

Vale destacar também que priorizamos pesquisas mais recentes, como forma de analisar a repercussão mais atual dos estudos de letramento para pesquisa sobre o ensino no Brasil.



## **CAPÍTULO IV**

### **Os estudos sobre letramento e suas contribuições para pesquisas e práticas**

---

O objetivo deste capítulo é analisar pesquisas que se valeram do conceito de letramento em práticas de ensino e pesquisa, de modo a refletir sobre as contribuições desse conceito para essas práticas.

#### **4.1. Letramento, alfabetização e o ensino de ciências**

A primeira pesquisa a ser discutida envolve uma área fora do ensino de língua, mas que aborda práticas de ensino: trata-se de um estudo sobre as diferenças de concepções de ensino de ciências a partir das noções de letramento e alfabetização.

O artigo escrito por Rodrigo Bastos Cunha; tem por título: O que significa alfabetização ou letramento para os pesquisadores da educação científica e qual o impacto desses conceitos no ensino de ciências. Foi publicado no ano 2018 pelo Scielo.

Tem por objetivo discutir os dois grupos distintos: educação científica e ensino de ciências, e procura “identificar o que há em comum nos estudos desses dois grupos, que noção de alfabetização ou de letramento eles usam, e como esses conceitos influenciam na escolha do que deve ser ensinado na educação científica” (CUNHA, 2018, p 27).

Na parte da introdução o autor com base em Cunha (2015) discorre sobre pesquisas que utilizam a “alfabetização científica” com outras que escolheram “letramento científico”. E descobre que o uso maior é em bibliografias do estudo da linguagem entre autores da ciência a cerca do letramento.

Em seguida, com base em Laugksch (2000) ele relata de como surgiu e foi associado à palavra letramento. Vale destacar que foi no campo da ciência e com isso a preocupação que tinha na época era com os soviéticos que lançariam o Sputnik. E a preocupação americana era justamente capacitar as crianças para esta concorrência no meio científico e tecnológico.

De acordo com Santos (2007), mostra de que forma a ciência foi ganhando espaço no ambiente escolar. Devido à corrida espacial, os problemas ambientais e a apreensão em relação aos aspectos sociais. Ou seja, letramento neste caso não é ligado a linguagem e sim a ciência e as preocupações presentes na época.

Cunha (2018) com suporte em Santos (2010) conta como surgiu o termo letramento no Brasil e qual era o objetivo da utilização do termo. E que antes mesmo de surgir o termo estudado na língua inglesa no ano de 1660 já era dicionarizado o termo *illiteracy*. Traduzido por Cunha (2018) como sendo ausência de letramento. Somente após surgiu *literacy*.

Ainda com o apoio de Soares (2010), ele conta sobre a dicotomia existente entre alfabetizado *versus* analfabeto e o nível existente de letramento. Digo, o primeiro apresenta uma relação dicotômica e o segundo é uma linha no qual tem níveis indo do indivíduo iletrado até o letrado.

Relata que devido “há diferentes níveis de complexidade nas atividades de leitura e escrita levou à criação, em 2001, do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), um levantamento em larga escala sobre habilidades de leitura e escrita da população brasileira de 15 a 64 anos, realizado pelo Instituto Paulo Montenegro, ligado ao Ibope, em parceria com a Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa” (CUNHA, 2018, p 29). Relata como é dividido os níveis e que mais à frente como eram estas pesquisas de acordo com ano de publicação e qual era o objetivo.

No ano de 2014 é feita uma mudança em relação a uma entidade e que a partir disso o foco era perceber qual era o nível de domínio das habilidades do letramento.

De acordo com Cunha (2018):

No campo de pesquisas em ensino de ciências, no entanto, o termo “letramento” ainda não está muito difundido e predominam, em números absolutos, os trabalhos que tratam de alfabetização científica, embora tenha sido crescente e relevante a contribuição dos pesquisadores que tratam de letramento científico. (CUNHA, 2018, p 29).

Na seção: Trabalhos que são referência para outros pesquisadores; Cunha (2018) utiliza os trabalhos mais pelo Google Acadêmico e faz os seguintes quadros:

**Quadro 1.** Artigos publicados em periódicos entre os trabalhos mais citados na busca por alfabetização científica

<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>
Attico Chassot	Alfabetização científica: uma possibilidade de inclusão social	Revista Brasileira de Educação	2003
Lúcia Helena Sasseron, Anna Maria Pessoa de Carvalho	Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo	Investigações em Ensino de Ciências	2008
Leonir Lorenzetti, Demétrio Delizoicov	Alfabetização científica no contexto das séries iniciais	Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências	2001
Arlete Terezinha Esteves Brandi, Célia Margutti do Amaral Gurgel	A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação	Ciência & Educação	2002
John E. Penick	Ensinando alfabetização científica	Educar	1998

Fonte: Google Acadêmico

**Quadro 2.** Artigos publicados em periódicos entre os trabalhos mais citados na busca por letramento científico

<b>Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>
Wildson Luiz Pereira dos Santos	Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios	Revista Brasileira de Educação	2007
Eduardo Fleury Mortimer	Uma agenda para a pesquisa em educação em ciências	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	2002
Carmem Lúcia Costa Amaral, Eduardo da Silva Xavier, Maria de Lourdes Maciel	Abordagem das relações ciência/tecnologia/sociedade nos conteúdos de funções orgânicas em livros didáticos de química do ensino médio	Investigações em Ensino de Ciências	2009
Erika Zimmermann, Paula Cristina Queiroz Evangelista	Pedagogos e o ensino de física nas séries iniciais do ensino fundamental	Caderno Brasileiro de Ensino de Física	2007
Adriana Gonçalves Soares, Francisco Ângelo Coutinho	Leitura, discussão e produção de textos como recurso didático para o ensino de biologia	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	2009

Fonte: Google Acadêmico

Com este levantamento o autor procura,

Além de os trabalhos terem em comum o interesse em contribuir para a melhoria do ensino de ciências, tanto os que

tratam de alfabetização quanto os que tratam de letramento são influenciados pelas contribuições da sociologia da ciência, particularmente no que diz respeito à abordagem das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente. Porém, o espaço que esse enfoque dos impactos da ciência deve ocupar no ensino, em comparação com o espaço a ser dado aos conceitos, termos e processos da ciência, varia de acordo com os valores de cada pesquisador da área de ensino de ciências acerca do conhecimento científico (CUNHA, 2018, p 32).

Cunha (2018) descreve como que cada autor defende esta relação de ciência e comunidade. Ele apresenta Penick (1998) que estuda como o ambiente escolar, especificamente a sala de aula, deveriam abrir suas portas para que os alunos viessem a ter contato com o ambiente externo. Penck (1998), segundo Cunha (2018) ainda defende a relação entre “ensinar as ciências e a tecnologia focalizando os temas sociais, muito dos quais dão um aspecto científico ou tecnológico, o que se chama abordagem CTS (ciência/ tecnologia/ sociedade” (PENICK apud CUNHA, 2018, p. 32)

Já em Brandi e Gurgel (2002), Cunha (2018) retrata sobre o professor receber uma melhor formação o que viesse a fazer refletir as verdades e os conceitos já formados em relação ao foco em CTS.

Zimmermann e Evangelista (2007), cujo trabalho é o relato de uma experiência na formação de professores para superar a resistência ao ensino de física nas séries iniciais do ensino fundamental, mencionam que sua disciplina incluía a “função da História da Ciência no ensino de ciências, aprendizagem científica centrada em temas, eventos, problematização e enfoque CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)” (ZIMMERMANN; EVANGELISTA, 2007, p. 267). Amaral, Xavier e Maciel (2009, p. 102) explicam que uma eficaz associação dos termos Ciência/Tecnologia/Sociedade requer “trabalhar a ciência como atividade humana, historicamente contextualizada, indicando os cenários socioeconômico e cultural onde as descobertas científicas foram ou estão sendo realizadas”. (CUNHA, 2018, p. 32)

A visão de Santos (2007 apud CUNHA, 2018) a visão deveria ser num âmbito maior. Ou seja, entender como o “impacto” na comunidade em relação a tecnologia e a ciência tende a ser de entendimento público com o foco na educação básica. Dependendo do enfoque que terá ocorrerá resultados

diferentes além do “desenvolvimento de atitudes e valores” dito por Santos (2007, p. 477 *apud* CUNHA, 2018, p. 32).

Cunha (2018) ainda relata sobre a visão de Lorenzetti e Delizoicov (2001):

“...afirmam que a alfabetização científica não tem como objetivo “treinar futuros cientistas, ainda que para isso possa contribuir. Objetiva sim, que os assuntos científicos sejam cuidadosamente apresentados, discutidos, compreendendo seus significados e aplicados para o entendimento do mundo”. Essa é uma questão relevante a ser pensada tanto por aqueles que pesquisam na área de ensino de ciências ou trabalham com formação de professores de ciências quanto por aqueles que elaboram materiais didáticos ou atuam em políticas públicas na área de educação: qual conteúdo deve ser selecionado para a formação no ensino básico voltada não apenas para futuros cientistas, mas para cidadãos que podem escolher qualquer campo de atuação?” (LORENZETTI, DELIZOICOV, 2001, p. 5 *apud* CUNHA, 2018, p. 32)

Cunha (2018) utiliza Kleiman (1995), Mortimer (2002) e Santos (2007) para discorrer de como se dá os estudos da linguagem, ressaltando o seguinte parágrafo:

Os autores do campo de pesquisa em ensino de ciências dos dois grupos aqui analisados têm em comum a visão do conhecimento científico como algo fundamental para a resolução de problemas. O diferencial dos que optam por tratar de letramento científico está não apenas nos exemplos acima de práticas sociais de uso do conhecimento científico na vida cotidiana, mas também na escolha de problemas sociais que podem ser objeto de estudo no ensino de ciências. (CUNHA, 2018, p 37).

Para o autor, conclui-se, então, que existe um ponto em comum entre o letramento científico e a alfabetização científica, mas qual seria o foco de ambos?

Para Cunha (2018) ao comparar os trabalhos de letramento científico notou-se duas diferenças importantes: a primeira seria como a ciência pode ajudar o indivíduo a entender o mundo. E o segundo, é de como o letramento sem especificação por meio do adjetivo definiu-se como sendo as práticas sociais. Assim, o letramento científico, teria uma base também nas práticas sociais de exercitar o comprometimento da cidadania no dia a dia.

## **4.2. Letramento e formação docente**

A segunda pesquisa a ser discutida envolve as contribuições dos estudos sobre alfabetização e letramento para a formação de professores.

O artigo escrito pela Gabriela Medela da Silva e por Marcia Lisbôa Costa de Oliveira; tem por título: Sobre Pedras no meio do caminho: teorias de alfabetização e práticas de letramento na formação do professores. Foi publicado no ano de 2017 pelo periódico eletrônico Pensares em revista, que é um Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Tem por objetivo relatar a partir do pressuposto que “superficialidade teórica que tende a caracterizar os cursos de formação continuada de professores gerou a má compreensão de conceitos teóricos advindos dos campos da psicogênese e dos estudos do letramento” (SILVA e OLIVEIRA, 2017, p. 60). As autoras usam como exemplo a professora Magda Soares que intitulou este processo de “desinvenção da alfabetização” (2003, p.1). O objetivo do artigo é analisar os diferentes estudos e construir um “panorama das teorias sobre letramento e alfabetização em circulação a partir dos anos 80 e tentando entender como as frequentes discussões sobre a necessidade de letrar levaram ao apagamento da alfabetização, entendida como processo de ensino/aprendizagem do sistema alfabético.” (SILVA e OLIVEIRA, 2017, p. 60). As autoras procuram dar uma solução a esta problemática que é de considerar o ambiente escolar como um local de formação de conhecimento e ter uma base na visão da teoria-na-prática.

Na parte da introdução as autoras abordam em relação aos docentes de alfabetização serem moldados pelo os cursos de formações e enfraquecer sua autonomia, ou seja, sem uma voz ativa. Percorreram as diversas “teorias sobre letramento e alfabetização em circulação a partir dos anos 80” (SILVA e OLIVEIRA, 2017, p. 62). E perceberam que a alfabetização perdeu seu espaço contra a força dos estudos sobre letramento.

E falam do foco de estudo que é entender de que maneira estas hipóteses mal empregadas acarretou os impasses de ensino/aprendizagem em relação às práticas de letramento e ao sistema de alfabetização.

Para finalizar esta seção as autoras lançam uma proposta de solução que será abordada mais à frente.

Na seção: A questão dos métodos de alfabetização e a emergência do “construtivismo”, Silva e Oliveira discorrem com base em Mortatti (2006) que a história da alfabetização e os estudos dos métodos estão ligados e que há um embate nas explicações em relação de “antigas” e “novas” teorias de como as “crianças apresentam para aprender a ler e a escrever.” (SILVA e OLIVEIRA, 2017, p. 62).

Com base em Albuquerque (2012), elas descrevem de que nos anos de 1980 procuravam relacionar qual seria o “melhor” prática de alfabetização para que as pessoas pudessem ler e escrever. Pois duas décadas antes (1960) houve uma dura crítica em relação ao modelo tradicional e com isso uma mudança em alfabetizar fosse de certa maneira tivesse o uso mais funcional da escrita. (LEITE, 2010, p. 20)

Silva e Oliveira apresentam dados com base em Rojo (2009) e que houve um crescimento do número de analfabetos o que apresentava a incompetência do método tradicional.

Com base nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky o foco muda e o aluno agora tem que compreender de como se dá o processo de escrita ao invés de somente decorar e copiar.

Para Silva e Oliveira “esses métodos apresentavam divergências quanto ao ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita (de unidades menores da língua para as maiores ou o inverso), mas, possuíam em comum a concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação, além de apresentarem uma mesma teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/ associacionista de aprendizagem. Neles, a aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precise, em sua mente, reconstruir esquemas ou



modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo” (MORAIS, 2012, p.27).

Com base em Mortatti (2006) elas abordam a tentativa de mudança desde a implantação da república. E que desde 60, Paulo Freire já apontava e estas práticas alienistas e que o objetivo devia ser formar o indivíduo como um ser pensante.

E as autoras falam de como o passar do tempo vai mudando os estudos e teorias a cerca da concepção de alfabetização de tal modo que o olhar sob o aprendiz muda.

No trabalho é discutido também a ampliação em relação ao conceito de alfabetização e sua mudança de foco e que “com a difusão das pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita, vimos nascer um forte discurso contrário ao uso dos tradicionais métodos de alfabetização e a defesa de uma prática que tomasse por base a teoria psicogenética de aprendizagem da escrita. Pregava-se a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos, desde a Educação Infantil” (ALBUQUERQUE, 2012, p.17).

Fala-se também que a mudança vista agora em relação a prática do professor e Silva e Oliveira usam como base Leite (2019) e Mortatti (2006). E que houve uma oscilação nas discussões metodológicas e que este “apego” como as autoras relatam se dá devido aos métodos tradicionais terem feito parte do histórico escolar e que o que é novo dava certa insegurança.

Silva e Oliveira ainda falam sobre a anulação de ordem didática e que alguns docentes apostaram na alfabetização sem metodologia. Que o trabalho do professor sem formação e com o uso de diversos textos, mas sem contextualização nenhuma faz com que o aluno se aproprie da escrita e que com o abandono do método tradicional a alfabetização ocorreu de forma aleatória (LEITE, 2010, p. 26)

E que a má preparação e por serem mal interpretados, os professores “optaram pela ausência do ensino sistemático do sistema da escrita, entendendo que os educandos aprenderiam naturalmente a ler e a escrever através de sua imersão no mundo letrado e no universo de textos oferecido pela escola e pela vida em sociedade” (SILVA e OLIVEIRA, 2017, p. 67).

O problema desta leitura truçada segundo elas foi a “perda de especificidade do sistema da escrita” e que a consequência foi a “alfabetização ocorrer de forma aleatória” (LEITE, 2010, p. 26)

O foco segundo elas é agora o estudante e o professor fica à margem, ou seja, este é apenas um mediador e que esta função do docente não fica muito clara. Com base em Mendonça e Mendonça (2008) elas relatam do aluno agora ser absolutamente responsável neste processo de ensino-aprendizagem.

Com base em Rojo (1998), Silva e Oliveira abordam a função do professor que é de ensinar e ajudar o aluno a construir o conhecimento. E que com a transformação social e econômica a alfabetização sofreu mudanças em suas teorias e pedagogias.

Na seção O “discurso do letramento” e a “desinvenção da alfabetização”, Silva e Oliveira com base em Colello (2010) e Kleiman (2005) relatam das inúmeras críticas desde a década de 1960 sobre o modelo tradicional de alfabetização. E que o sonho era solucionar o alto índice de analfabetos no país. Devido a este objetivo surge uma literatura especializada graças as inúmeras pesquisas feitas e esta prática no uso da escrita faz surgir uma nova palavra: letramento. Com isso, o crescimento do uso do novo termo e as concepções sobre o construtivismo ganharam força.

E para as autoras “O discurso sobre “alfabetizar letrando” se tornou extremamente potente, porém, infelizmente, em muitos casos, apenas tem servido para mascarar a ausência de um ensino reflexivo e sistemático do sistema da escrita alfabética, já que segundo Morais (2012, p.24), a má interpretação da teoria da psicogênese da escrita somou-se de forma também equivocada à crescente hegemonia do discurso do letramento” (SILVA e OLIVEIRA, 2017, p. 69).

Há ainda o uso dos textos de forma descontextualizada e que com base em Magda Soares (2003) este discurso contra estes métodos antigos procuram a “desinvenção da alfabetização”.

Mas que para Kleiman (2005) a alfabetização e o letramento não pode ser separado.

Mesmo com teorias distintas ainda tiveram pequenas mudanças e “buscam caminhos mais coerentes” (SILVA e OLIVEIRA, 2017, p. 70).

Street (apud Silva e Oliveira, 2017) implica no resgate dos fundamentos das diferentes perspectivas teóricas que buscam compreender como se dá a aprendizagem do sistema da escrita alfabética, entre as quais destacamos nesse texto a teoria da psicogênese da língua escrita, e na compreensão dos letramentos sociais, que para as autoras ainda foram deixados de mão pela escola.

Ainda ressaltam a situação do aluno, pois dependendo do nível de status social deve levar em consideração ao nível de letramento do aluno. Com base em Maciel e Lúcio (2008) relatam em relação a transformação do professor em suas atitudes, ou seja, auxiliar em prol dos sujeitos leitores (Colello, 2010).

O posicionamento para elas é bem claro:

Apesar de mudanças significativas terem ocorrido nas práticas dos professores, que estão se tornando progressivamente mais cientes de que o aprendizado da leitura e da escrita não pode estar desvinculado dos sentidos que construímos e dos usos que fazemos do ler e do escrever, as tentativas de se construir caminhos para a alfabetização na perspectiva do letramento ainda têm esbarrado em diversas dúvidas e dificuldades. (SILVA e OLIVEIRA, 2017, p. 72).

E que esta nova roupagem da alfabetização “têm aberto espaço para a tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de apresentar “novas” propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos” (MORTATTI, 2006, p.12).

Para elas,

não é do retorno dos métodos tradicionais que precisamos, mas de um ensino que entenda alfabetização e letramento como processos distintos, que carregam consigo suas especificidades, mas que são indissolúveis e interdependentes,

sendo, hoje, na sociedade na qual vivemos, impossível a formação de sujeitos críticos sem a interseção entre esses processos. (SILVA e OLIVEIRA, 2017, p. 72).

Não há um modelo que “solucione” o modo que a criança é alfabetizada. Tem que entender que cada indivíduo é um ser único.

Na última seção intitulada “Autonomia e autoria na formação de alfabetizadores”, Silva e Oliveira procuram dar uma solução para tal que seria melhorar a formação dos professores. Pois, “um ensino de qualidade requer um docente qualificado, que possa exercer sua autonomia e criar estratégias adequadas ao contexto em que atua” (SILVA e OLIVEIRA, 2017, p. 73).

E fundam nos seguintes pilares: “organização de currículos locais; desenvolvimento de estudos aprofundados e a realização sistemática de experiências de teoria-na-prática com a criação-implementação-avaliação de estratégias pedagógicas.” E que para as autoras deveria ter uma parceria entre a universidade e a escola em termos de “hierarquias horizontais e de projetos locais” (SILVA e OLIVEIRA, 2017, p. 74).

Por fim, as autoras, compreendem que nesta visão podem contribuir para as soluções das problemáticas em relação teoria e prática e que o professor pode além de utilizar as teorias, elaborar um modelo de metodologia único de acordo com a necessidade do seu trabalho.

#### **4.3. Letramento e leitura do texto literário**

A terceira pesquisa que trazemos aqui para nossas reflexões sobre as contribuições dos conceitos de letramento e alfabetização para práticas de ensino e pesquisa envolve uma experiência com um texto literário num projeto desenvolvido na rede estadual de educação, no Estado do Rio de Janeiro. Trata-se do artigo “O conto *Negrinha* à luz do letramento crítico: uma experiência sobre identidade no projeto Mais Educação”, escrito por Ana Carolina da Conceição Figueiredo, Jéssica Gonçalves da Silva e Kátia Nazareth Moura de Abreu (2017).

A pesquisa envolve uma atividade pedagógica sobre o racismo por meio da leitura crítica e de atividades de compreensão e intervenção em um

contexto escolar do Projeto Mais Educação desenvolvido na cidade de Maricá, situada no Estado do Rio de Janeiro. Essa atividade foi realizada em uma escola estadual em uma turma do ensino fundamental II, com o intuito de estimular a leitura crítica do texto literário Negrinha de Monteiro Lobato. (SILVA, FIGUEIREDO e ABREU, 2017, p. 107)

As autoras procuram ter uma proposta de ensino que tem por base fazer o aluno a pensar de uma maneira democrática e a autorreflexão por eles. O objetivo da atividade proposta é ter um ser crítico com base na teoria de Brydon (2011)

O “objeto de análise consiste na produção textual sobre a temática do racismo que foi desenvolvida em uma turma do projeto Mais Educação de um colégio estadual situado no município de Maricá/Rio de Janeiro” (SILVA, FIGUEIREDO e ABREU, 2017, p. 107). E o foco é fazer pensar como a leitura ocasiona dito pelas autoras uma “comunicação interacional crítica e o a relação do aluno no contexto. O tema trabalhado com os alunos do Ensino Fundamental II (7º, 8º e 9º ano) foi à intolerância racial.

Este trabalho levou em consideração a bagagem de leitura do aluno. Pois,

todo esse repertório do aluno é acionado para que ele compreenda o texto e é possível notar que as verdades ou mentiras que são construídas a partir do texto são interpretações derivadas da percepção do leitor/aluno. (SILVA, FIGUEIREDO e ABREU, 2017, p. 109)

Em seguida, as autoras apresentam como está a estrutura do artigo. E relatam que procuraram não perder o foco em relação “a relevância do conceito de letramento crítico associado à ideia de “capacidade” do sujeito para que este possa por meio da linguagem atuar em práticas sociais diversificadas, posicionando-se como sujeito crítico e, por fim, provocando as mudanças que deseja” (SILVA, FIGUEIREDO e ABREU, 2017, p. 109)

A base teórica está em Freire (1989) onde visa que a leitura visa a ter uma compreensão crítica.

Freire (1989 apud SILVA, FIGUEIREDO e ABREU, 2017) também propõe que os educandos escrevam e leiam praticando a escrita e a leitura. Para o autor, não é possível escrever sem que haja a prática da escrita. No quesito compreensão textual e leitura crítica, Freire afirma que o ato de alcançar a compreensão do texto através de sua leitura crítica implica perceber as relações entre o texto e o contexto. (grifo do ator)

Para Silva, Figueiredo e Abreu (2017), a leitura e a escrita são inseparáveis devido segundo elas “domínio da língua e da linguagem”.

Para elas:

pensar a prática de leitura pela perspectiva do letramento crítico consiste em refletir sobre um trabalho de leitura com foco no envolvimento do aluno/leitor com o texto, tendo em vista que, ambos atuam no desenrolar da constituição de sentido. (SILVA, FIGUEIREDO e ABREU, 2017, p. 110)

E que durante o processo de leitura há reapropriação e faz com que o discente pense na situação. Para as autoras, os alunos têm um “horizonte de expectativa”.

Com base em Jauss (1994 apud, JOUVE, 2002, p. 107), há uma “fruição estética”. Ou seja, onde o leitor é libertado de tudo que ocorre de maneira constrangedora por meio da imaginação.

Ainda destacam a visão de Green (1998) que o letramento crítico além de ter a prática social o ser também pode transformá-la. Já para Gee (1996), o ser letrado pode ser crítico e discutir “à relação de poder e interesse” (GEE, 1996, p. 16).

Com relação a Kazantzis e Cope (2012), as autoras destacam a concepção que eles têm em relação ao letramento que são as várias vozes e os diferentes visões que os aprendizes trazem.

A pesquisa adota a perspectiva interpretativista realizadas “uma atividade com a temática racismo embasada pelas teorias anteriormente mencionadas, abrangendo a dimensão epistemológica do ser cognoscente com a totalidade da vida em sociedade nas suas diversas esferas políticas,

culturais, sociais e entre outras” (SILVA, FIGUEIREDO e ABREU, 2017, p. 113).

Segundo Silva, Figueiredo e Abreu (2017), trabalhar com esta temática surgiu através de um comentário entre os professores da escola em terem o desejo de trabalhar com os alunos com temas atuais e descrevem como foi e os recursos utilizados.

Relatam como está organizada a estrutura do texto e como foi a leitura feita com os alunos (pré e pós-leitura). A pós-leitura foi a proposta de um conto produzidos pelos alunos a formarem duplas e trios.

Selecionaram dois contos onde o primeiro tem a preocupação de “reconstruir a identidade da personagem. Nesse sentido, podem-se destacar três termos chaves que norteiam esse novo final: família, nome e raça humana” (SILVA, FIGUEIREDO e ABREU, 2017, p. 116). Já no texto 2, há um “entendimento” e reflexão da personagem em contexto. E nos leva a crer que há igualdade perante os humanos.

Com isso, as autoras defendem que o letramento crítico permite ir além do contexto apresentado. Os leitores podem refletir “as problematizações abordadas de forma crítica, (re)construindo novos sentidos. Através da prática social da leitura e escrita, o educando lê o mundo considerando as suas próprias realidades, possibilitando o entendimento da realidade do outro e também na sua intervenção no mundo e para o mundo em uma perspectiva de justiça social” (SILVA, FIGUEIREDO e ABREU, 2017, p. 118-119). E que a atividade realizada proporcionou aos alunos uma “preocupação social.”

#### **4.4. Letramento e ensino de língua estrangeira**

No artigo CONTRIBUIÇÕES DE TEORIAS RECENTES DE LETRAMENTOS CRÍTICOS PARA INGLÊS INSTRUMENTAL, escrito por Nara Hiroko Takaki (2012), a autora destaca as contribuições que o letramento crítico pôde trazer para um curso instrumental de inglês ministrado num curso de extensão oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que teve por título: “Oficina de inglês instrumental: leituras para o

presente-futuro em mundo contemporâneo”. O curso focalizou a construção de sentidos dos participantes por meio de linguagem multimodal, reflexões críticas sobre diversidades culturais complexas e a consciência de que a linguagem é também um fenômeno gerador de práticas e mobilidades sociais. (TAKAKI, 2012, p. 971)

Na parte introdutória, a autora relata sobre o conceito que é o inglês instrumental ou *ESP* (English for Specific Purpose – traduzido por Takaki como Inglês para fins específicos), tem recebido uma nova visão. E que venha compreender e questionar sobre algumas ideias, e para isso, questionar a noção de linguagem que se tem na formação dos indivíduos.

O propósito deste artigo é “relatar uma experiência de ensino desenvolvida em um curso de extensão para inglês instrumental conciliando o trabalho por meio de textos selecionados de acordo com as necessidades de um grupo de aprendizes/participantes advindos de diferentes cursos de graduação, o trabalho da língua inglesa de forma integradora e contextualizada e o trabalho da expansão da capacidade crítico-interpretativa dos participantes. O desenho e a implementação desse curso fundamentou-se na concepção de *ESP* elaborada por Hutchinson et al. (1987) e Dudley-Evans (1998). Os primeiros teóricos concebem *ESP* como uma atitude em relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa em que as decisões sobre conteúdo e metodologia são baseadas nos motivos do aprendiz para aprender inglês. (TAKAKI, 2012, p. 972)

Com base em Dudley-Evans (1998) base que *ESP* conta que não deve necessariamente estar ligado apenas a uma disciplina e que pode admitir outras e que pode trabalhar com grupo homogêneo de mesma idade ou heterogêneo com idades distintas. E utiliza a teoria de Bakhtin (1999) que tem a noção de linguagem como “um processo dinâmico.

Para Takaki (2012):

Uma mudança visível na visão de Pennycook (2010), Canagarajah (2008), dentre outros teóricos, deve-se ao fato de que o pano de fundo do mundo contemporâneo tem revelado formas complexas interconectando diferentes identidades, experiências, comunidades, culturas, políticas linguísticas



como deslocamentos contínuos e globalizados. Novas formas de linguagem e de produção de conhecimento nas diferentes áreas científicas emergem desse contexto em fluxo, influenciando as escolhas locais-globais dos cidadãos, conforme teorias recentes como as de Burbules-Torres (2000), Cilliers (2005), Gee (2004), Giroux (2005), Lankshear, Knobel, (2008), Monte Mór, Menezes de Souza (2006), Todd (2008), dentre outras. Os cidadãos em busca de inglês instrumental participam de tal contexto. (TAKAKI, 2012, p. 972-973)

Takaki dá uma sugestão de repensar em relação ao ESPe que venha ser reconhecido como uma prática social com relação as novas discussões sociais e históricas.

Observa-se que, tradicionalmente, no *ESP* as necessidades dos aprendizes de Inglês são justificadas pelas exigências profissionais de negócios, ambientes técnicos e acadêmicos, mas pouco tem sido publicado a respeito de ESP como uma prática social complexa que vai além da prática restrita às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em inglês. O inglês instrumental vem se consolidando em diversos cursos universitários com alunos interessados em ingressar no mercado de trabalho ou em cursos de graduação e pós-graduação por meio de concurso e/ou exame público. (TAKAKI, 2012, p. 973-974)

O letramento crítico assume linguagem, identidade, conhecimento, cultura, poder, ensino-aprendizagem e realidade como noções que se modificam e se apresentam ideologicamente porosas, motivo pelo qual estão sujeitas às constantes reinterpretações. A linguagem não capta completamente a realidade, ecoando o pensamento de Bakhtin (1977), devido a sua natureza heterogênea e dinâmica. Ao contrário, ela constrói e reconstrói realidades de forma pluralizada. O conhecimento é sempre reconstruído localmente e nunca está pronto como um produto fechado. É, antes, um processo incompleto e gerador de constantes modificações influenciado por uma gama de valores culturais, políticos, econômicos e sociais, que também são passíveis de mudanças. (TAKAKI, 2012, p. 975)

Segundo Cervetti, Pardales, Damico (2001), McLaughlin, DeVoogd (2004) utilizam Freire (2005), que se baseiam em atividades com o foco na

interpretação. Fazendo o uso de perguntas para que o indivíduo pense e reconstrua outras visões.

A função do professor perante este letramento crítico é de debater com o aluno e valorizar a criatividade do seu aluno. Nestas últimas décadas, o que tem acontecido devido à tecnologia é que os gêneros estão “transmutados” segundo a concepção de Bakhtin (1999) e Swales (1990). Ou seja, sua estrutura é fixa, mas seus enunciados não. A partir deste contexto que Takaki utiliza a concepção para o presente trabalho. Como ela discorre sobre estes gêneros “híbridos”

Para ela:

Uma das consequências do trabalho da mídia digital é exatamente a diluição de fronteiras rígidas entre a oralidade e a escrita, provocando o aparecimento de gêneros híbridos, desafiando a capacidade leitora de quem os articula. Uma composição complexa de elementos concorre para uma maior integração e, ao mesmo tempo, dispersão entre semioses, isto é, um jogo complexo e dinâmico composto por signos verbais, sons, imagens e animações, com determinado uso e funcionalidade, conforme nos ensina Kress, Van Leuween (1996); Manovich (2001). É o caso da publicidade, anúncios e propagandas, gêneros que vêm ganhando destaque por sua frequência em, por exemplo, exames públicos (em que a língua inglesa está presente), nos quais os candidatos são requisitados a ler e interpretar textos acompanhados de imagens (charges animadas e tirinhas, por exemplo). (TAKAKI, 2012, p. 976-977)

Para Takaki a linguagem utilizada neste mundo virtual é considerada mais plástica. Com esta base teórica levantada pela autora ela dá início ao relato e sua experiência sobre o curso de extensão.

O objetivo foi conseguir desenvolver a leitura por meio de uma estratégia em diversos gêneros textuais. A seleção dos textos se deu a pedido dos alunos que estavam inscritos no curso. O foco era especificamente “(administração, economia, comércio, engenharia, prestação de serviços, publicidade, tecnologia, turismo, ciência, saúde, letramentos e educação)”.

E tendo como objetivo específico a interpretação e análise textual tendo a prática da leitura “a partir da concepção de leitura como prática social, segundo Celce-Murcia e Olshtain (2000), Cope, Kalantzis (2000), Freire (1998),

Gee (1996), Muspratt, Luke, Freebody (1997), Street (1984), ou seja, leitura como construção de posicionamentos ideológicos e políticos e não meras interações entre autor, leitor, texto e contexto. Para tanto, autor, leitor, texto e contextos de produção e de recepção são considerados” (TAKAKI, 2012, p. 978).

O curso tem caráter de vanguardar por ter uma base em teorias recentes sobre o letramento e trabalhar o inglês instrumental de acordo com o que os estudantes precisavam. Com esta base Takaki trabalha com os seguintes objetivos específicos descritos no quadro a seguir.

### **Quadro 3 – Objetivos específicos**

1. Fazer com que o aprendiz percebesse que há heterogeneidades socioculturais nas formas de comunicação entre as comunidades e no seio delas, dependendo do contexto em que o conhecimento é construído e reconstruído;
2. Estimular diferentes interpretações críticas acerca de um determinado texto, levando-se em consideração sua multi-hiper-modalidade e discutir as implicações locais-globais de diferentes posicionamentos em relação a esse texto;
3. Desenvolver estratégias de autonomia por meio da associação entre elementos verbais e não verbais; expandir a capacidade de prever formas e conteúdos do texto em questão, os quais possam nortear procedimentos de construção de sentidos da perspectiva do autor e do leitor inseridos em contextos específicos; inferir ideias a partir de títulos, palavras-chave e do uso de dicionário monolíngue.

Takaki (2012) descreve o curso como tendo “ metodologia dessa proposta é de natureza qualitativa e exploratória no sentido de levar em consideração as contingências como as necessidades apontadas pelos aprendizes durante o curso e não apenas no começo do processo de aprendizagem. Ainda, levam-se em consideração as intersubjetividades dos participantes como uma forma de interpretação, porém não a única. As aulas foram expositivas e participativas, nas quais os aprendizes e eu interagíamos

analisando usos de determinadas estruturas e vocabulário voltados para a construção de significados, reapropriação de interpretações já validadas socialmente com a inclusão de outros valores culturais locais. Nesse curso foram utilizados textos com propósitos, composição (linguística e ideológica) e suporte diferenciados (papel, tela digital), cada qual com suas especificidades e implicações na vida diária dos aprendizes-usuários de linguagem.” (TAKAKI, 2012, p. 979).

A avaliação foi feita de maneira que tivessem duas provas e que trabalhasse a interpretação e leitura, usando tanto questões objetivas quanto subjetivas. Após o término do curso foi feito um levantamento de opinião sobre o que os alunos acharam do curso.

Após todo este processo descrito pela autora, era hora de saber o resultado do curso de inglês instrumental. Os alunos desenvolveram através disso a concepção crítica. Além disso, houve o desenvolvimento da interpretação, o que resultou em diferentes perspectivas e o uso significativo da língua inglesa. Provocou, com isso, um querer dos participantes de maneira autônoma a prática social e a forma com que nesta atual sociedade que tem por característica ser digital, poder ter ação em relação as suas demandas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O termo letramento, que surgiu no Brasil nos anos 1980 com a publicação do livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, da autora Mary Kato, ganhou enorme expansão em estudos desde então, até os dias atuais. O tema vem até hoje sendo discutido por diversos autores e seus estudos promoveram grande impacto nas políticas e práticas de ensino, em todas as disciplinas.

O presente trabalho procurou fazer um levantamento, a título de exemplificação, de pesquisas inspiradas nos estudos sobre letramento, para discutir o quanto pesquisas com esse aporte teórico vêm cooperando para se pensar práticas de ensino e políticas de formação docente no Brasil, relacionadas às diferentes áreas do conhecimento. Consideramos que tal levantamento pode contribuir para destacar o quanto os estudos na área vêm contribuindo para se pensar o ensino de um modo mais crítico, a partir de uma abordagem sociocultural, tal como a proposta de modelo ideológico presente em Street (2014).

Consideramos que o objetivo geral de discutir algumas pesquisas inspiradas nos estudos de letramento foi cumprido e que a partir disso foi possível destacar suas contribuições.

Observamos, finalmente, que esse trabalho pode servir como exemplificação dessa contribuição e que pode servir de ponto de partida para a reflexão sobre novas práticas e políticas a partir dos estudos sobre letramento(s).

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Currículo no ciclo de alfabetização: Princípios gerais.** In: Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa - Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC, 2012.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** Tradução M. W. B. Almeida. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BAKHTIN. **Os gêneros do discurso.** In: —. *Estética da criação verbal.* 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326

BARTLETT, Leslie (2003). **“Social Studies of Literacy and Comparative Education: Intersections.”** *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5 (12), maio.

BARTON, David e HAMILTON, Mary (2004). **“La literacidad entendida como práctica social”**, in: ZAVALA, V.; NIÑOMURCIA, M. e AMES, P. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.* Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.

BRONCKART, J.P. **Desarrollo del language y didáctica de las lenguas.** 2. Ed. Buenos Aires/Argentina: 2010.

BRYDON, D. Local Needs, **Global Contexts: Learning New Literacies.** In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectiva.* Jundiaí: Paco Editora, 2011.

BORTOLINI, D., MARQUES, S., **O processo de ensino e aprendizagem dos diferentes usos e formas da linguagem: letramento.** (artigo publicado). 2004. Disponível em: <http://www.psicopedagogiaonline.com.br> Acesso: 29 dez. 2019.

BORTONI-RICARDO. *O professor pesquisador.* São Paulo, Parábola, 2008.

COLELLO, S. **Concepções de leitura implicações pedagógicas** In *International Studies on Law and Education* 5. São Paulo: Mandruvá, 2010

Disponível em: (<http://www.hottopos.com/isle5/8silviag.pdf>) Acesso: 01 jan. 2020

CUNHA, R. B. **Os trabalhos sobre alfabetização e letramento científico: o diálogo com os estudos da linguagem na apropriação de conceitos por pesquisadores do ensino de ciências.** In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 67., 2015, São Carlos.

CUNHA, Rodrigo Bastos. **O que significa alfabetização ou letramento para os pesquisadores da educação científica e qual o impacto desses conceitos no ensino de ciências.** Ciênc. educ. (Bauru), Bauru , v. 24, n. 1, p. 27-41, Jan. 2018 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132018000100027&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000100027&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 1 dez. 2019.

DIANA, Daniela. **Alfabetização e letramento.** <https://www.diferenca.com/alfabetizacao-e-letramento/>: Acesso: 27 dez. 2019.

DUDLEY-EVANS, T. **Developments in English for Specific Purposes: A Multidisciplinary Approach.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. **(Des)caminhos da alfabetização no Brasil.** In: ZACCUR, E. Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2011. p. 33-49.

FARENCENA, G. S. **Letramento: considerações históricas e conceituais,** 2012. Acesso em 10 dez. 2019. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15755269-Letramento-consideracoes-historicas-e-conceituais.html>

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRAGO, A.V. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Educ. Soc.*, abril. 2003, vol.24, no. 82, p. 93-130.

GEE, J. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2ª ed. London: Taylor & Francis, 1996.

GREEN, B. **Subject-specific literacy and School learning: a focus on writing**. *Australia Journal of Education*, 30(2): 1998. p. 156-69.

HAMZE, Amélia. **Alfabetização ou Letramento?** Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/alfabetizacao.htm>. Acesso: 26 dez. 2019.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A LearningCentred Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. p. 78.

KALANTZIS, M; Cope, B. **Literacies**. Cambridge University Press, New York, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B, **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2008.



LAUGKSCH, R. **Scientific literacy: a conceptual overview.** *Science Education, Hoboken*, v. 84, n. 1, p. 71-94, 2000.

LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Summus, 2010.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

LIMA, A.B. de; PRADO, J.C. do; SHIMAMOTO, S. V. de M. **Gestão Democrática, Gestão Gerencial e Gestão Compartilhada: novos nomes velhos rumos.** Anais. SIMPÓSIO BRASILEIRO; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25.;2., 2011, São Paulo, 2011.

LOBATO, M. **Negrinha.** São Paulo: Brasiliense, 1956.

MELO, E.P.C.B.N. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MELO, E.P.C.B.N. MARQUES, S. C. M. **História da alfabetização no Brasil : Novos termos e velhas práticas.** Unisul, Tubarão, v.11, n. 20, p. 324-343, Jun/Dez 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/PESSOAL/Downloads/5137-14243-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/PESSOAL/Downloads/5137-14243-1-PB%20(4).pdf). Acesso: 1 jan.. 2020

MÓR, Walkyria Monte. O DEBATE “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS” In OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de. (Org.) **Letramentos no ensino de língua portuguesa: experiência, agência e crítica.** - Campinas, SP : Pontes Editores, 2019.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012 [Como eu ensino]

MORAIS, M. A. C. de; SILVA, F. de L. **A leitura e a escrita no Rio Grande do Norte: primeiras décadas do século XX.** In: MORTATTI, M. do R. L.

Alfabetização no Brasil: uma História de sua História. Marília: editora UNESP, 2012. p. 265-281.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil.** Brasília, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , v. 15, n. 44, p. 329-341, ago. 2010 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782010000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200009&lng=pt&nrm=iso)>.

MORTIMER, E.F. **Uma agenda para a pesquisa em educação em ciências.** Revista Brasileira em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 36-59, 2002.

MUSTAFA, E.; MISCHÉ, A. **What Is Agency? The American Journal of Sociology.** Vol. 103, No. 4., Jan., 1998), pp. 962-1023.

NOSELLA, Paolo. **Compromisso Político e Competência Técnica: 20 anos depois.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223 – 238, Jan./Abr. 2005.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de. ELABORAÇÃO DIDÁTICA COLABORATIVA: UMA PROPOSTA FUNDADA NA TRÍADE EXPERIÊNCIA, AGÊNCIA E CRÍTICA. In OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de. (Org.) **Letramentos no ensino de língua portuguesa: experiência, agência e crítica.** - Campinas, SP : Pontes Editores, 2019

PEREIRA, Sílvia L. M. (2007). **Ensino de leitura na escola e trajetórias de letramento de professores de língua portuguesa: um estudo de caso.** Dissertação de Mestrado em Letras. Cascavel: UNIOESTE.

PERRENOUD, P. **La formation des enseignants entre théorie et pratique.** Paris: Harmatan, 1994.

ROCHA, H.F. da. **Alfabetizar letrando: um repensar da aquisição da língua escrita.** (Monografia), Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2005.

RODRIGUES, Andrea. As noções de “letramento” e de “gêneros” nos primeiros Parâmetros: modos de produção de sentidos. (Artigo), **Revista e-escrita**, UNIABEU, Nilópolis, 2019. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/3793> Acesso em: 13 jan. 2020

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, W. L. P. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-550, 2007.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. **Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências**. Ciência & Educação, Bauru, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

SAHLBERG, P. **Global Educational Reform Movement Is Here!**. S/D. Disponível em: <https://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here>

SILVA, Gabriela Medela da; OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de. **SOBRE PEDRAS NO MEIO DO CAMINHO: TEORIAS DE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES / On stones in the middle of the path: theories on beginning literacy and literacy practices in teachers education**. Pensares em Revista, [S.l.], n. 11, abr. 2018. ISSN 2317-2215. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/33368/23763>. Acesso em: 16 jan. 2020.

SILVA, Jéssica Gonçalves da; FIGUEIREDO, Ana Carolina da Conceição; ABREU, Kátia Nazareth Moura de. CONTO “NEGRINHA” À LUZ DO LETRAMENTO CRÍTICO: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE IDENTIDADE NO PROJETO MAIS EDUCAÇÃO. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 11, 2018. ISSN 2317-2215. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/33370/23767>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SOARES, M. **Letramento, Um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998 [2005].

STREET, B. **“What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice”**. *Current issues in comparative education*. 2003, 5 (2): 77–91.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas de letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental**. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982012000400015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000400015&lng=en&nrm=iso). Acesso: 10 jan. 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, Aug. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 09 jan. 2020.

TERZI, Sylvia Bueno; PONTE, Graziela Luzia. **A identificação do cidadão no processo de Letramento crítico**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, out. 2006. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1666>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRIPP, D. H. **Socially Critical Action Research. Theory into Practice**; Vol. 29 Issue 3, pp. 158-159, 1990. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405849009543449?journalCode=htip20>.

YOUNG, M. **From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum**. In Kelly, G.; Luke, A.; Green, J. (Eds) *Review of Research in Education. What Counts as Knowledge in Educational Settings: Disciplinary*

Knowledge, Assessment, and Curriculum, Volume 32. Thousand Oaks, California: 2008, pp 1- 28.

ZACCUR, E. **Alfabetização: práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos.** In: ZACCUR, E. Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Editora Rovelte, 2011. p. 91-115.