



## ALFABETIZAÇÃO COMO APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA

Ana Caroline de Almeida

201

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

Magda Dezotti

### RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir uma noção de alfabetização como apropriação da cultura escrita. A discussão possui como fundamento teórico os referenciais antropológicos do letramento, a partir das contribuições do campo dos Novos Estudos do Letramento (NEL) e das formulações de Paulo Freire sobre alfabetização e cultura escrita. Como base empírica ancora-se nas produções realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade (GPEALE). Problematiza a dicotomia estabelecida entre alfabetização e letramento no campo teórico e nas práticas pedagógicas, resultante de décadas de circulação desses conceitos em referenciais consolidados no país. Apresenta três exemplos de eventos de alfabetização, analisados etnograficamente e conclui que esses eventos, observados em turmas de diferentes professoras, se constituem como possibilidades de ruptura da dicotomia, uma vez que as situações de escrita propostas implicam, simultaneamente, nos usos sociais e nos conhecimentos do sistema alfabético de escrita.

### Palavras-chave

Letramento; Alfabetização; Novos Estudos do Letramento; Cultura escrita; Prática pedagógica.

## LA ALFABETIZACIÓN COMO APROPIACIÓN DE LA CULTURA ESCRITA

### RESUMEN

*El objetivo de este artículo es discutir una noción de alfabetización como una apropiación de la cultura escrita. La discusión tiene como fundamento teórico los referentes antropológicos de la alfabetización, a partir de aportes del campo de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) y las formulaciones de Paulo Freire sobre alfabetización y cultura escrita. Como base empírica, se encuentra anclado en producciones realizadas en el ámbito del Grupo de Investigación en Alfabetización, Lengua y Colonialidad (GPEALE). Problematiza la dicotomía establecida entre alfabetización y Literacidad en el campo teórico y en las prácticas pedagógicas, resultado de décadas de circulación de estos conceptos en referentes consolidados en el país. Presenta tres ejemplos de "eventos de alfabetización", analizados etnográficamente y concluye que estos*



*eventos, observados en clases de diferentes docentes, constituyen posibilidades para romper la dicotomía, ya que las situaciones de escritura propuestas implican, simultáneamente, em los usos sociales y de conocimiento de lo sistema de escritura alfabética.*

**Palabras clave**

*Literacidad; Alfabetización; Nuevos Estudios de Literacidad; Cultura escrita; Práctica pedagógica.*

## LITERACY AS APROPRIATION OF WRITTEN CULTURE

**ABSTRACT**

*The aim of this article is to discuss a notion of literacy as the appropriation of written culture. The discussion is grounded in anthropological references of literacy, drawing from the contributions of the field of New Literacy Studies (NLS) and the formulations of Paulo Freire regarding literacy and written culture. Empirical foundation is anchored in the productions carried out within the scope of the Research Group on Literacy, Language, and Coloniality (GPEALE). It problematizes the established dichotomy between early literacy and literacy practices in both the theoretical field and pedagogical practices, a result of decades of circulation of these concepts within established frameworks in the country. The article presents three examples of "literacy events," ethnographically analyzed, and concludes that these events, observed in classes of different teachers, constitute possibilities for breaking the dichotomy, as the proposed writing situations simultaneously involve social uses and knowledge of the alphabetic writing system.*

**Keywords**

*Literacy; Early literacy; New Literacy Studies; Written culture; Pedagogical practice.*

### 1 INTRODUÇÃO

Foi ao longo da década de 1990 que vimos o conceito de letramento se consolidar no Brasil, para o que contribuíram, inicialmente, as publicações de Kleiman (1995) e Soares (1998), amplamente divulgadas. As duas autoras ressaltam que na década anterior o termo letramento já havia sido utilizado pela pesquisadora Mary Kato, em 1986, na obra "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística" e também por Leda Verdiani Tfouni, em 1988, na obra "Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso". Para Kleiman (1995), foi Mary Kato quem cunhou o termo, enquanto para Soares (1998), letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas no capítulo introdutório



de Tfouni (1988), no qual ela distingue alfabetização de letramento. A esses primeiros trabalhos seguiram-se outros, incitados pelas discussões epistemológicas, teóricas e metodológicas que o termo encerra; podemos citar, por exemplo, Macedo (2005), Goulart (2001, 2010, 2014a) entre outros.

No que tange à relação com o conceito de alfabetização, a chegada e consolidação do conceito de letramento, do nosso ponto de vista, fez emergir certo embate entre eles, instaurando, também, uma gama de outras questões, as quais, desde então, vêm suscitando diferentes posicionamentos, argumentação, críticas, aproximações e distanciamentos. E nesse percurso, no cenário educacional brasileiro observamos diferentes posições assumidas diante do conceito de letramento na sua relação com a alfabetização e nas implicações para a prática pedagógica. Entretanto, há algum consenso de que tenha se instaurado, desde então, uma dicotomia entre os processos de alfabetização e letramento, reservando-se para a alfabetização o ensino do sistema de escrita alfabética – SEA e suas convenções e para o letramento, o trabalho com a leitura e produção de textos de circulação social, e, por vezes, a dimensão política inerente à escrita.

Mas o que se ensina quando se alfabetiza? O que se enfatiza? As letras, as sílabas? As relações entre grafemas e fonemas? O texto? A linguagem escrita? Qual o objeto da alfabetização? Qual o horizonte daqueles que se envolvem no processo inicial de ensino e aprendizagem da língua escrita na escola? Onde queremos chegar? Qual a natureza da escrita que circula ali? Indagações que não são de hoje, porém que ganharam novos contornos no Brasil, sobretudo nas últimas duas décadas com a circulação do conceito (plural e polissêmico) de letramento. É com base em questões como estas, as quais temos lidado na pesquisa, na formação de professores e nas reflexões sobre políticas e práticas pedagógicas para/nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que concebemos a alfabetização como apropriação da cultura escrita. E o que isso significa? É o que pretendemos apontar neste artigo, baseando-nos nos referenciais antropológicos do letramento e nas formulações de Paulo Freire sobre alfabetização e cultura escrita. Além disso, buscamos explicitar algumas tensões entre os conceitos de alfabetização e letramento, evidenciadas, sobretudo, nas expressões alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.



## 2 TENSÕES ENTRE OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

*Alfabetizar letrando* é uma proposição de Magda Soares, preocupada com as especificidades da alfabetização que estariam se perdendo nas práticas escolares. No texto “Letramento e alfabetização – as muitas facetas” (2004), a autora busca dar uma nova resposta para a análise do fracasso na alfabetização, movimento que ela fez desde os anos de 1980, quando dos seus primeiros trabalhos em defesa de uma escola pública para o povo. Para Soares (2004), nas últimas décadas do século passado, o Brasil teria passado por um processo de “desinvenção” da alfabetização, e o conceito de letramento, ao lado das equivocadas interpretações e usos da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, estariam contribuindo para isso, na medida em que se apagaram as especificidades da alfabetização no contexto escolar, ao darem relevo ao trabalho com textos de circulação social e outros aspectos dessas duas teorias, sem a focalização no sistema de escrita.

Dessa reflexão, bastante baseada em estudos e relatórios internacionais, decorre a proposta da autora de “reinvenção” da alfabetização, numa tentativa de recuperar um trabalho sistemático com as relações fonemas-grafemas, supostamente perdido nas práticas de alfabetização, que estariam privilegiando o letramento. Importa registrar que pesquisas realizadas nestas duas últimas décadas e em diferentes escolas brasileiras por integrantes do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade (GPEALE) (MACEDO, 2005; ALMEIDA; MACEDO 2007; ALMEIDA, 2012; CRUZ, 2012; MACEDO, ALMEIDA, TIBÚRCIO, 2017) indicam que tal especificidade não se perdeu, pelo contrário, ela tem se mostrado bastante central nas práticas de alfabetização.

Mas é na tentativa de realçar as especificidades da alfabetização, sem, contudo, deixar de notar a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, que Soares (2004, p. 13) escreve:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto não alfabetizado) no mundo da escrita, ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de



leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - letramento.

Notamos que, embora a autora reforce a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, ela os coloca como dois processos distintos: alfabetização como processo de aquisição do sistema convencional de escrita e letramento como desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema. Soares (2004) destaca como facetas da alfabetização: a consciência fonológica, a identificação das relações fonema-grafema, as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, o conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. E como facetas do letramento: a imersão da criança na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, o conhecimento e a interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito. E argumenta que a alfabetização seja entendida como “[...] um processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico”, e o letramento

[...] no que se refere à etapa inicial de aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas (SOARES, 2004, p. 16).

A apropriação pelos docentes dessa conceitualização de Soares revela a forma dicotômica com que a escrita é tratada na sala de aula. Observamos atividades em que se usam textos para contemplar o letramento e atividades com o sistema de escrita em que se analisam sílabas, letras, fonemas, sem qualquer relação com um texto. Esta dicotomia ocorre, também, quando o texto lido é usado apenas para a análise de sílabas, grafemas e fonemas sem que o mesmo seja objeto de discussão e interpretação, ou seja, sem o trabalho com a leitura como produção de sentidos. Assim, perguntamo-nos por que, predominantemente, as práticas de alfabetização observadas etnograficamente pelo GPEALE vêm indicando essa dicotomização dos dois conceitos? Quais as preocupações das professoras alfabetizadoras no processo de alfabetização e como essas preocupações se traduzem metodologicamente na prática pedagógica? Que contribuições as pesquisas podem dar para uma ressignificação das práticas em direção à superação desta dicotomia?



Em 2016, Magda Soares publicou um novo livro: “Alfabetização: a questão dos métodos”. Trabalho que ganhou o prêmio Jabuti de melhor obra de Educação e Pedagogia, fruto de décadas de reflexões sobre a alfabetização na escola pública. A densa obra que ela entrega aos leitores busca apontar um caminho para a tão desejada qualidade da alfabetização.

Considerando que a alfabetização é um processo complexo, que envolve várias facetas, Soares entende que das diferentes facetas decorrem diferentes definições de alfabetização que implicariam, portanto, em diferentes métodos de ensino. Atualizando a discussão das facetas apresentadas nas suas publicações dos anos 80 e 90, a autora elege três facetas que estariam em jogo quando se trata da aprendizagem da língua escrita: a linguística, a interativa e a sociocultural. Soares esclarece que dessas três facetas decorrem três objetos de conhecimento diferentes:

Se põe o foco na *faceta linguística*, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino – neste livro, a *alfabetização*. Se põe o foco na *faceta interativa*, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos, objeto que requer outros diferentes processos cognitivos e linguísticos e outras e diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino. Se se põe o foco na faceta sociocultural, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que promovam a inserção adequada nesses eventos, isto é, em diferentes situações e contextos de uso da escrita (SOARES, 2016, p. 29).

Fica claro que a autora coloca a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita como objeto da alfabetização em articulação com as demais facetas: a interativa (a língua escrita como veículo de comunicação entre as pessoas) e a sociocultural (os usos, funções e valores atribuídos à escrita). Letramento como usos e funções sociais da escrita. Alfabetização e letramento são colocados, mais uma vez, como dois processos distintos, mas articulados.

Não é demais destacar o esforço da autora em pontuar que, do ponto de vista da pesquisa ou daqueles que estudam a aprendizagem da língua escrita, a distinção entre alfabetização e letramento se faz necessária; aos que ensinam cabe considerar cada faceta,



compreendendo as competências específicas de cada uma, mas cabe também considerar as várias facetas em suas relações, de modo a desenvolver o todo:

[...] A aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvido em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando* (SOARES, 2016, p. 35, grifo da autora).

207

Consideramos que é preciso fazer com que a escola avance enxergando a visão holística da alfabetização de que trata Soares, incluindo todas as dimensões inerentes a esse processo; dimensões sociopolítica e cultural tão relevantes quanto a dimensão linguística. É nesse sentido que defendemos a horizontalidade e a hibridização das dimensões (ou facetas) que envolvem a alfabetização. Para tanto o conceito de cultura escrita pode ter um importante papel na problematização desta dicotomização de que falamos, uma vez que a cultura escrita, como apontado por Galvão (2010) e discutido por Silva (2022),

não é homogênea e, por isso, tem sido recorrente o uso da expressão culturas do escrito; b) os seres humanos produzem cultura escrita, refutando-se aí duas expressões comumente usadas - “entram e se inserem” na cultura escrita; c) o conceito inscreve a diferenciação entre cultura escrita e letramento, sendo o letramento uma das dimensões da cultura escrita e d) as culturas do escrito estão inseridas em relações de poder” (p.72).

Indagando-se sobre como se caracteriza a cultura escrita na escola, Goulart (2010) reconhece que o processo de ensinar a ler e a escrever pode caminhar na direção da precariedade dos sujeitos, dos processos, da cultura e dos sentidos, principalmente quando se aproxima do modelo autônomo de letramento (STREET, 2010). Ressaltamos que esse modelo se concretiza por meio de um ensino que tem como base as unidades linguísticas descoladas da realidade, como se fizessem sentido por si só e tivessem autonomia. Muito embora, esse processo possa ocorrer revestido pela diversidade de gêneros textuais presentes na sala de aula, muitas vezes, são empregados somente como pretextos para o ensino das relações grafemas e fonemas.

Em uma proposta em que a dimensão da linguagem e do discurso se sobreponha à dimensão da língua enquanto sistema abstrato, há a possibilidade de ampliação do universo



de sentidos, e conseqüentemente a formação dos sujeitos envolvidos neste processo também se amplia, se diversifica. Nesse caso, a análise formal se subordina ao uso social, e não o contrário. Para ela:

Eleger como foco, ou dar um destaque excessivo, nos processos de alfabetização, às relações entre unidades sonoras e unidades gráficas, ou a relações de referência de tipo de leitura e escrita de palavras associadas a desenhos, levando crianças, jovens e adultos a pensar que estas são linguagem escrita, é continuar criando a ilusão da alfabetização. É sonegar conhecimento. Continuaremos a ampliar a legião de analfabetos funcionais, apostando na descontextualização vertiginosa do sistema alfabético, retirando da escrita o caráter público e histórico em que os discursos e os sentidos se constroem e polemizam (GOULART, 2010, p. 452, grifo nosso).

Goulart (2010) questiona ainda o estatuto da escrita na construção política da sociedade. É nessa direção que (reconhecendo a aproximação ao modelo ideológico de letramento concebido por Street) a autora propõe o *letrar alfabetizando*. Nessa perspectiva, destaca a importância de um trabalho alfabetizador que não perca a riqueza da cultura de modo geral e da cultura escrita especificamente, e nem o trabalho com os elementos constitutivos da linguagem escrita que extrapolam a relação entre sons e letras.

É interessante notar ainda que nesse mesmo texto, Goulart (2010, p. 450) nos situa sobre as “vocações” opostas que se confrontam no campo da leitura e da escrita através dos tempos: uma tenderia a fazer da linguagem um elemento sem peso e estaria, de vários modos, associada ao modelo autônomo de letramento, tendo como objeto de ensino as unidades linguísticas descontextualizadas; e outra, ao contrário, tende a dar peso à linguagem, “reconhece-lhe a espessura, a concretude de criação humana e social, impregnada de valores contraditórios, ideológicos, marcados em sua opacidade e indeterminação. Esta subordina a língua à dimensão política dos sujeitos, dos discursos, dos enunciados” (GOULART, 2010, p. 451).

Na busca por caminhos mais férteis para alfabetizar, é que a autora, mais recentemente, tem colocado o conceito de letramento em questão<sup>1</sup>. Quando o conceito de letramento, é elevado à condição de um parâmetro para o processo de alfabetização, como no modelo autônomo, pode acabar marcando aqueles que sempre foram excluídos, e que

<sup>1</sup> A esse respeito, conferir Goulart (2014a).





estabelecem relações distintas com a cultura escrita, Goulart (2014a, p.40), de modo que a autora esclarece:

Na perspectiva de explicitar o sentido social da aprendizagem da língua escrita, a utilização da noção de letramento tem levado a dicotomizar forma & sentido, técnica & conhecimento, individual & social, fonema & linguagem, entre outros elementos. Uma forte evidência deste fato é a associação cada vez mais estreita dos dois termos, alfabetização e letramento, em que alfabetização encampa o primeiro elemento de cada dupla elencada e letramento, o segundo. As expressões “alfabetizar letrando” (SOARES, 1998) e “letrar alfabetizando” (GOULART, 2010), do mesmo modo, apartam as dimensões do ensinar-aprender a escrita. Concebê-las como dois processos determina uma cisão, ainda que sejam considerados indissociáveis (GOULART, 2014a, p. 40).

Observamos no trecho citado que a própria pesquisadora reconhece a dicotomia que se instaura na relação alfabetização e letramento, mesmo que se tente diluí-la com expressões como *alfabetizar letrando* e *letrar alfabetizando*. Por isso mesmo, a autora avança nas suas reflexões e sugere que o desafio que se coloca “é definir princípios pedagógicos em que as janelas das salas de aula permaneçam abertas para a sociedade, para o mundo, colocando o presente numa situação crítica” (GOULART, 2014a, p. 41). Reconhecendo de que modos e em profundidades variados as crianças são capazes de realizar análises do que observam e experienciam (mesmo diante da desigualdade social), que as pessoas têm direito a legitimarem-se socialmente por meio da educação pública de qualidade e que aprender a escrita somente tem sentido se implicar a inclusão das pessoas no mundo da escrita (ampliando sua inserção política e participação social), a autora aponta para uma perspectiva discursiva de alfabetização<sup>2</sup>.

### 3 ALFABETIZAÇÃO COMO APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA

Nos anos de 1990, o conceito de letramento foi necessário porque a alfabetização na escola estava muito relacionada à codificação e decodificação de fonemas e grafemas e/ou à aprendizagem do sistema de escrita reduzindo o processo à formulação de hipóteses sobre a escrita pelas crianças. No momento atual, não é muito diferente, indicam as pesquisas do GPEALE (MACEDO, 2005; ALMEIDA, 2020; SILVA, 2022, por exemplo). Acreditamos que a

<sup>2</sup> Sobre a perspectiva discursiva da alfabetização, ver Smolka, 1988.



noção de letramento como prática social, fundamentada por Brian Street em 1984<sup>3</sup>, pode contribuir para o avanço e redimensionamento do próprio conceito de alfabetização, no lugar de esvaziá-lo. Buscando a superação da dicotomia instaurada, os estudos de Brian Street, Shirley Heath, David Barton<sup>4</sup> e outros expoentes dos New Literacy Studies (NLS), assim como as propostas de Paulo Freire, podem ser referências epistemológicas decisivas, no sentido de compreender a alfabetização de maneira abrangente: nas suas dimensões linguística, política, social e cultural.

Os Novos Estudos do Letramento (NEL) partem de uma noção de letramento como uma prática social, situada geográfica e historicamente e marcada pela dimensão ideológica, de poder. Assim, têm se interessado pelos diferentes usos da escrita na sociedade e pelas relações de poder imbricadas nessas práticas, atreladas ao valor e ao significado que esses usos têm para os próprios sujeitos. Partindo desse modelo, atentamo-nos para as formas que o engajamento textual toma dentro de contextos materiais específicos das práticas culturais, que envolvem relações e estruturas de poder, valores, crenças, objetivos e propósitos, interesses, condições econômicas e políticas, como são a escola e a sala de aula.

Essa noção alinha-se claramente com toda a perspectiva ideológica, política e cultural inerente à proposta freireana de alfabetização e de pedagogia. Argumentamos que, para superar essa dicotomia, é necessário deslocar o peso da linguagem enquanto prática social e cultural para os processos de alfabetização, considerando, como propõe Goulart (2010, p. 451) ir “além da substituição de sons por letras e da interpretação simples e chegue à reflexão sobre os significados políticos e sociais dos discursos; que possibilite às pessoas entender quais sentidos são construídos, em que enunciados e em benefício de quem” (GOULART, 2010, p. 451).

Ao nosso ver, a pertinência do conceito de letramento como base para se pensar a alfabetização reside exatamente aí: possibilitar que o processo de alfabetização seja entendido como esse espaço que pode potencializar a relação dos sujeitos com a cultura escrita. Por isso reforçamos com Freire e Macedo (2015, p. 170) que:

<sup>3</sup> Street, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

<sup>4</sup> BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Literacy Practices*. In: BARTON, David. *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *La literacidad entendida como práctica social*, In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (org.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, 2004. p. 109-140.



A alfabetização deve ser vista como um meio que compõe e afirma os momentos históricos e existenciais da experiência vivida que produzem uma cultura subalterna. Daí ser ela um fenômeno eminentemente político e dever ser analisada dentro do contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural. (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 170)

Consideramos de grande importância para o avanço das práticas pedagógicas e das políticas públicas em alfabetização, a superação das dicotomias sedimentadas no contexto brasileiro entre alfabetização e letramento, que pouco têm nos ajudado no desafio de alfabetizar, mais que funcionalmente<sup>5</sup>, nossas crianças, jovens, adultos e idosos.

Nesse ponto, vale retomar os esclarecimentos de Soares (1998). Para ela, do ponto de vista progressista, liberal das relações entre escrita e sociedade, letramento é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social. As habilidades de leitura e escrita são tomadas a partir da perspectiva do uso, das formas empíricas que elas assumem na vida social, mas o letramento se reduziria à sua dimensão pragmática ou de sobrevivência. A autora associa essa concepção à ideia de adaptação, proposta por Scribner (1984)<sup>6</sup>. Ou seja, para se adaptar ou atender às exigências sociais, há a necessidade das habilidades de letramento na nossa vida diária e isso é incontestável, sobretudo, em sociedades grafocêntricas como a nossa. Nessa perspectiva, há ainda a crença nos resultados positivos do letramento: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania etc.

Porém, desse ponto de vista, as qualidades inerentes ao conceito de letramento, bem como suas consequências são colocadas em xeque, uma vez que essas consequências seriam desejáveis e benéficas apenas para aqueles que aceitam como justa e igualitária a natureza e estrutura do contexto social no qual ele ocorre. Em sociedades como a nossa, nas quais a natureza e a estrutura das práticas e relações sociais são questionáveis e profundamente desiguais, o letramento é encarado como instrumento da ideologia, utilizado com o objetivo de manter as práticas e relações sociais correntes, acomodando as pessoas às condições vigentes. O letramento funcional, neste caso, é criticado, pois ele apenas reforça e aprofunda

<sup>5</sup> Sobre o conceito de analfabetismo funcional, ver Soares (1998).

<sup>6</sup> Scribner, Sylvia. Literacy in Three Metaphors. *American Journal of Education*, 1984.



as relações desiguais que marcam nossa sociedade. Citando Lankshear (1987)<sup>7</sup>, Soares escreve que “o letramento funcional designa um estado mínimo, essencialmente negativo e passivo: ser funcionalmente letrado é ser *capaz de estar à altura* das pequenas rotinas cotidianas e dos comportamentos básicos dos grupos dominantes na sociedade contemporânea” (LANKSHEAR apud SOARES, 1998, p. 76 – grifo da autora).

212

Mas do ponto de vista mais radical, “o que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e porquê ler e escrever” (SOARES, 1998, p. 76). Ou seja, letramento abarca um significado político e ideológico, é um termo síntese para concepções de leitura e escrita e para as formas pelas quais essas concepções se materializam em práticas sociais, nas instituições sociais que propõem e exigem essas práticas. Essa noção está diretamente associada ao modelo freireano de alfabetização emancipadora, como apontado por Soares. Ela escreve que Paulo Freire

Foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder “revolucionário” do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Freire concebe o papel do letramento, como sendo ou de libertação do homem ou de sua domesticação, dependendo do contexto ideológico em que ocorre e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social (SOARES, 1998, p. 77).

É desse letramento “mais radical” que nos aproximamos, ao propor a alfabetização como apropriação da cultura escrita. Entender que alfabetizar-se relaciona-se com a apropriação e o uso crítico da leitura e da escrita, diversa e plural, no processo escolar e fora dele, é a contribuição mais válida dos estudos do letramento para o campo. A superação da dicotomia alfabetização versus letramento, ao nosso ver, passa por essa compreensão. A complexidade do processo e do objeto de aprendizagem – a escrita – exige a sistematização de todas as facetas defendidas por Soares (2016) e não apenas o sistema alfabético de escrita, também um produto da cultura escrita.

<sup>7</sup> LANKSHEAR, Colin. Literacy, Schooling and Revolution. New York: The Falmer Press, 1987.



Nesse sentido, alfabetizar seria uma forma de política cultural, ancorada na realidade dos educandos, sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos, tendo como ponto de partida os conhecimentos culturais relativos à escrita que esses sujeitos trazem para a escola. Por viverem numa sociedade grafocêntrica, relacionam-se de diferentes formas com a escrita, antes mesmo do domínio do sistema alfabético-ortográfico. A experiência com a cultura escrita, dentro e fora da escola, torna-se um elemento fundamental para a construção dos eventos de alfabetização; posição também defendida pelos NEL, que postulam que políticas de alfabetização devem ser pensadas considerando os usos que as pessoas já fazem da escrita nos seus cotidianos e os sentidos e significados que os grupos atribuem a ela.

Street (2014) reforça ainda que a abordagem do letramento como prática social questiona a noção simplória de que o pouco apoio dos pais em ambientes economicamente pobres explica o fraco desempenho na escola, e sugere que:

Os professores poderiam, com proveito, partir do conhecimento e das práticas letradas que as crianças trazem consigo de casa. Uma vez que isso variará com o contexto cultural, a escola precisa ser capaz de reconhecer essas diferenças e se ajustar a elas. A implicação disso para a política pedagógica é que são as escolas que precisam se ajustar. Se assim fizerem e forem capazes de partir do letramento familiar, em vez de negá-lo ou depreciá-lo, isso então, segundo a teoria e a pesquisa indicadas aqui, as levará a melhorar o desempenho na escola e na sociedade em geral (STREET, 2014, p. 203).

Assim, reiteramos, como escrevem Freire e Macedo (2015, p. 170):

A alfabetização não pode ser encarada simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que vise à aquisição da língua padrão dominante. Esse modo de ver sustenta uma ideia de ideologia que, sistematicamente, antes rejeita, do que torna significativas as experiências culturais dos grupos linguísticos subalternos, que são, de modo geral, o objeto de suas políticas. Para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pelo qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado.

Assim, a noção de letramento como prática social proposta por Street (1984) contribui para situar a alfabetização dentro de uma teoria de produção cultural, significando as experiências culturais com a escrita de grupos linguísticos subalternos, sendo parte importante no modo como os alfabetizados produzem, transformam e reproduzem



significados. Alinhamo-nos, assim, também ao que defende Rockwell (1985, p. 95), para quem seria um erro separar, “como se se tratasse de objetos ou etapas diferentes, o processo psicogenético (de apropriação do sistema de escrita) do processo sócio-genético (de apropriação de usos e significados sociais diversos)”. A autora reforça que é preciso superar isso na direção de definições que permitam integrar as duas perspectivas na conceituação da apropriação da escrita e da leitura.

Mas o que os princípios teóricos que esboçamos têm a ver com a prática de ensino da linguagem escrita na escola? E com as políticas educacionais para a alfabetização? Que alfabetização queremos para as crianças, jovens, adultos e idosos do nosso país? O que significa ser alfabetizado na contemporaneidade? De certo, estas perguntas são bastante desafiadoras, mas entendemos que a articulação entre as perspectivas epistemológicas que apontamos, além de contribuir para a pesquisa, pode também contribuir para a formulação de melhores políticas públicas de educação e alfabetização e para a prática em sala de aula.

Esses princípios podem sustentar, portanto, um tipo de formação com força suficiente para alfabetizar as crianças, jovens, adultos e idosos tomando como base a crítica e a criatividade dos sujeitos que passam pela escola, de modo que o processo de apropriação da língua escrita passe a significar um movimento de mudança e transformação social, tão discutido por Paulo Freire.

#### **4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS PESQUISAS DO GPEALE**

Consideramos que eventos de alfabetização (ALMEIDA, 2020), sejam eles ligados às relações grafemas, fonemas, letras e sílabas nas palavras ou à leitura e produção de textos de circulação social podem abarcar mais elementos que a mera aprendizagem da estrutura técnica da palavra ou texto, distante da perspectiva do uso social e cultural que fazemos deles. Esses eventos podem comportar objetivos mais amplos, ligados, por exemplo, à resolução de problemas relevantes para a cidadania e para a vida da comunidade na qual a escola está inserida; além de poderem ser construídos coletiva e colaborativamente, como normalmente ocorre em situações da vida social. Esses aspectos ancoram-se em uma concepção social e cultural da escrita, na qual a leitura e a produção de textos são encaradas como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem, em



contraste com uma concepção de leitura e escrita como competências e habilidades individuais.

Na escola, sempre surge a oportunidade de o professor alfabetizador privilegiar de forma sistemática um conteúdo, apresentar materiais para o aluno perceber alguma regularidade, a buscar uma explicação, partindo da prática social e cultural. É importante definir quais são os textos significativos para o aluno e sua comunidade? Em quais contextos? O que é importante para aqueles que se alfabetizam, para além da aprendizagem do SEA? Acreditamos que o que Paulo Freire propunha nos Círculos de Cultura era exatamente isto: organizar uma prática de alfabetização considerando a cultura daqueles que aprendem, as suas vivências, suas experiências, seus questionamentos, suas inquietações, sua realidade; é a partir daí que se reflete sobre conteúdos mais específicos, sejam eles o SEA ou mesmo um gênero textual.

O GPEALE tem desenvolvido pesquisas etnográficas que analisam práticas de alfabetização, leitura e escrita na Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e até mesmo na universidade. As pesquisas partem do princípio de que a escola desempenha papel importante na formação cultural dos indivíduos que desenvolvem práticas socioculturais de leitura e escrita durante a sua jornada educacional, com a orientação dos professores, e sob a influência de relações de poder e ideologia. Nas pesquisas desenvolvidas ao longo das duas últimas décadas no contexto escolar, o que se observa é que a razão pela qual se fez emergir e se justificou a popularização do termo letramento entre os educadores ainda se mantém.

Nesses espaços, o que se constata, via de regra, é que a alfabetização não incorporou a perspectiva de se alfabetizar letrando ou mesmo a de letrar alfabetizando, como evidenciam os trabalhos de Araújo (2017), Almeida (2020), Lima (2017), Silva (2023) entre outros. A língua escrita ainda é tratada como objeto de estudo, estático e uniforme, cujos mecanismos estruturais professoras e alunos procuram identificar e descrever. A alfabetização ainda está presa em um modelo reducionista e mecânico da leitura e da escrita.

Por outro lado, essas mesmas pesquisas flagram momentos em que se verificam a possibilidade de superação da dicotomia alfabetização e letramento, revelando concepções outras acerca da língua escrita e do que significa alfabetizar, apontando para uma perspectiva de alfabetização como apropriação da cultura escrita. Um exemplo vem do trabalho de Silva



(2023), quando observou, logo nos primeiros dias de aula, um evento de alfabetização relacionado com a escrita dos nomes das crianças. Em círculo, professora e alunos buscam identificar os nomes completos das crianças, escritos em fichas plastificadas; isso em meio a um rico diálogo, numa roda de conversa. Durante a condução do evento, a professora escreve seu nome no quadro e, a partir dele, interage com as crianças chamando atenção para as convenções da escrita, na medida que explica como se dá a formação do nome completo e instigando os alunos a pesquisarem a origem e escolha dos seus próprios nomes; pesquisa essa que deveria ser compartilhada na aula seguinte.

As intervenções da professora se desenvolvem em três direções: 1) leva em consideração as culturas do escrito no interior da sala de aula no 1º ano de escolarização, onde os aspectos do SEA ganham relevância; 2) considera os aspectos da cultura escrita como se dão na sociedade, como a composição do nome pessoal, que lança mão dos nomes das duas famílias, materna e paterna; e 3) considera as culturas do escrito dos alunos e das alunas, para além da sala de aula, visto que eles têm expressivo interesse nas suas histórias de vida e relação de pertencimento com seus nomes e família, embora não tragam à tona as diferentes composições familiares, apesar de muitos conviverem apenas com as mães ou avós como chefes de família, e alguns viverem em abrigos. Dito de outro modo, nos diferentes eventos com o nome do aluno, a professora colocou em diálogo os conhecimentos linguísticos e os aspectos sociais e culturais na apropriação do SEA.

É curioso observar também o que aponta Almeida (2020; 2022), sobre as práticas de leitura numa turma de 2º ano. A autora destaca que eram nas aulas de Ciências Humanas e da Natureza (e não nas aulas denominadas de Português) nas quais a professora e as crianças se envolviam em práticas mais dialógicas e reflexivas. Durante a leitura de textos no livro didático de Ciências, a professora indicava trechos importantes que deveriam ser marcados pelos alunos e explorava os sentidos atribuídos a esses trechos. As perguntas propostas no livro didático eram levantadas pela professora, que ainda instigava as crianças com outras questões.

Os alunos, por seu turno, participavam ativamente do evento e eram autorizados a escrever as respostas do modo como entendiam a questão, com base no diálogo estabelecido com a professora, diferentemente do que acontecia nas aulas de Português, quando os alunos deveriam responder tal e qual a professora registrava no quadro, ou seja, copiando. Os alunos





eram ouvidos nos seus comentários, experiências, compreensões múltiplas, dialogando sempre com seus conhecimentos prévios sobre o tema da aula.

Nesse evento de alfabetização, ainda que realizado em uma aula que não tivesse esse objetivo explícito, observou-se que os alunos aprendiam mais sobre leitura e escrita. A leitura do texto foi feita com o objetivo de compreendê-lo, e o sentido que se constrói provém de referências a outras realidades e não apenas das palavras escritas no texto e decodificadas. Entendemos que ler significa dialogar com conhecimentos prévios ao texto, mas também significa alçar conhecimentos novos, ou para além do contexto imediato dos alunos; e, na escola, esse processo não se realiza diretamente, ele é mediado pela relação professor-aluno. Recorrendo-nos ao que sabiamente nos diz Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2011, p. 9).

Talvez esse seja o sentido de uma prática de letramento escolar contextualizada, na qual a escrita é tratada como uma ferramenta cultural tal como nos propõe Brian Street (1984). A professora aparece como uma mediadora durante a atividade de leitura, dialogando com os alunos a partir do texto, propiciando uma leitura para além da decodificação. Como bem aponta Rockwell (1985), a interpretação do texto é um processo social, no qual o docente aparece como indispensável, na medida em que possui maiores conhecimentos com relação ao tema do texto. Por outro lado, é justamente através dessa atividade escolar de interpretar o texto que os alunos podem aprender mais sobre a leitura, uma leitura que depende não mais do conhecimento do sistema de escrita, mas da interação entre sujeitos e texto, em determinada situação social.

Podemos citar mais um exemplo flagrante de uma perspectiva sociocultural da escrita quando da produção coletiva de um bilhete, observada por Lima (2017), numa turma de 3º ano. A produção desse texto teve como agente mobilizador um “problema” do cotidiano escolar. Era necessário informar aos pais das crianças sobre a primeira reunião do ano letivo, que tinha por objetivos a entrega dos kits escolares, destinados às crianças, advindos da Secretaria de Educação do município e tratar de assuntos peculiares à vida escolar das crianças.



A professora, sabendo que a copiadora da escola, naquele dia, estava com problemas em seu funcionamento, decidiu realizar a produção escrita de um bilhete para o atendimento dessa demanda. Como já evidente, a proposta não estava no planejamento da professora, porém a escolha da produção coletiva do bilhete evidencia a sensibilidade da professora na contextualização da escrita. Para ela, a participação no processo de produção asseguraria às crianças a percepção de elementos constitutivos ao gênero.

Ao analisarmos a ação pedagógica da professora, percebemos que mesmo sem um planejamento efetivo para a produção coletiva desse texto, o contexto para a produção partiu de uma necessidade real de comunicação, e as condições de produção textual incluíram três elementos básicos: finalidade da escrita (avisar aos pais sobre a reunião), um interlocutor real (os pais das crianças) e um gênero a ser produzido (o bilhete).

Esses três exemplos nos ajudam a perceber que é possível a construção de eventos de alfabetização como um processo referenciado na escrita em todas as suas dimensões e nas distintas práticas sociais e vivências cotidianas nas quais os sujeitos se envolvem. Essa seria a alfabetização como apropriação da cultura escrita, ou seja, o SEA e suas convenções vão sendo apropriados pelas crianças, na medida em que elas participam de práticas sociais que demandam o uso da escrita; na medida em que o professor se coloca como mediador nessa participação ampliando os sentidos construídos por elas, no exercício da leitura e da escrita, em que o diálogo seja premissa básica, pois é escutando e falando com o educando que se alfabetiza, que se ensina e ensinar: “[...] Não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de interligar e comunicar o interligado” (FREIRE, 2013, p.117).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo problematizamos a dicotomia estabelecida entre alfabetização e letramento no campo teórico e nas práticas pedagógicas, resultante de décadas de circulação desses conceitos em referenciais consolidados no país. As pesquisas produzidas pelo GPEALE aqui citadas vêm indicando a presença dessa dicotomia, assim como indicam a forte ênfase no ensino do sistema de escrita, separando os processos de letramento dos de alfabetização, na contramão do que propôs Soares (2004; 2016).



Indicamos, como uma possibilidade de ruptura com essa dicotomia, pensar a alfabetização como apropriação da cultura escrita, no sentido atribuído por Freire e pelos Novos Estudos do Letramento. Exemplificamos com fragmentos de aulas analisadas etnograficamente o que denominamos “eventos de alfabetização” nos quais a prática das professoras parece caminhar no sentido da ruptura da dicotomia, uma vez que as situações de escrita propostas implicaram, simultaneamente, os usos sociais e os conhecimentos do sistema alfabético de escrita.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Caroline de. **Ensino fundamental de nove anos: alfabetização e letramento com crianças de seis anos.** Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/dissertacao%20Ana%20Caroline%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

ALMEIDA, Ana Caroline de. **Eventos de alfabetização em duas escolas: uma análise comparativa e etnográfica.** Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/38141>. Acesso em: 03 ago. 2023.

ALMEIDA, Ana Caroline; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. O papel do livro didático e outros impressos nas práticas de alfabetização no primeiro ciclo. *In*: PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderlei Cardoso de (org.). **Práticas Educativas: Discursos e produção de saberes.** Rio de Janeiro: E-papers, 2007.

ARAÚJO, Rayra Farias de. **Eventos de leitura numa turma de quarto ano: uma perspectiva enunciativa e etnográfica.** Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32213>. Acesso em: 03 ago. 2023.

CRUZ, Flávia Aparecida Mendes de Oliveira. **Produção de texto na alfabetização: análise de uma prática do primeiro ano do Ensino Fundamental.** 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao\\_Flavia\\_Aparecida\\_Mendes\\_de\\_Oliveira\\_Cruz.pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao_Flavia_Aparecida_Mendes_de_Oliveira_Cruz.pdf). Acesso em: 03 ago. 2023.



FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, A. M. História das culturas do escrito: possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2010.

GOULART, Cecília. A cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 439-456.

GOULART, Cecília. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 5-20, set./out./nov./dez., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/y9TzLGJVsZQsmjH6GDRZTsg/?format=pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana: Revista de estudos do discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, jul./dez. 2014a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/cPYgcqRbX3pXX38WJS4mnbm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2023.

GOULART, Cecília. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. **Raído**, Dourados, v.8 n. 16, p. 157-175, jul./dez. 2014b. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/3753>. Acesso em: 03 ago. 2023.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LIMA, Érica Feijó de Souza. **Eventos de letramento com foco na produção de textos: uma perspectiva etnográfica**. 2017. Orientadora: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30526>. Acesso em: 06 ago. 2023.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Interações nas práticas de letramento em sala de aula e o uso do livro didático e da metodologia de projetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline. TIBÚRCIO, Ana Paula do Amaral. Práticas de alfabetização com crianças de seis anos no Ensino Fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 37, n. 102, p.



219-236, maio/ago. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mPB7WT7MzKNp6cj8VX9Hfs/?format=pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 85-95, 1985. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/690.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. São Paulo. Cortez. Campinas-SP. Editora da universidade de Campinas, 1988.

SILVA, Roseana Pereira da. **“Tarefa é com lápis”**: um estudo etnográfico sobre *culturas do escrito* na alfabetização de crianças da escola pública. Tese de Doutorado em Educação, UFPE, Recife 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2023.

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

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. Os Novos estudos sobre o letramento: Histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

## AUTORES

ANA CAROLINE DE ALMEIDA. Doutora em Educação pela UFPE. Professora do Magistério Superior na Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ/Brasil. Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade – GPEALE. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8062-0696>. E-mail: [ana.caroline@ufsj.edu.br](mailto:ana.caroline@ufsj.edu.br)

MARIA DO SOCORRO ALENCAR NUNES MACEDO. Doutora em educação pela UFMG. Pós doutorado pelo King’s College e pela Goldsmiths, University of London. Coordenadora do GPEALE - Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade. Professora dos



Programas de Pós-Graduação em Educação da UFSJ e da UFPE. Bolsista produtividade do CNPq. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3103-3203> E-mail: [socorronunes@ufsj.edu.br](mailto:socorronunes@ufsj.edu.br).

MAGDA DEZOTTI. Doutora em educação pela UFPE. Professora do magistério superior na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/Campus Carangola. Grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade - GPEALE; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem - NEPEL; Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Profissão e Formação Docente. Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-4080-1673> E-mail: [magda.dezotti@hotmail.com](mailto:magda.dezotti@hotmail.com).