

A compreensão de letramento de professores alfabetizadores e os reflexos em sua prática pedagógica

Resumo

O foco da discussão deste artigo está na práxis de professores alfabetizadores, mais especificamente na relação que pode ser feita entre a sua compreensão quanto ao letramento e seus reflexos na prática pedagógica. A questão que norteia este trabalho é: como a compreensão de letramento se reflete na prática pedagógica de professores alfabetizadores de uma cidade de Santa Catarina? O objetivo central foi o de investigar a compreensão dos professores do ciclo de alfabetização acerca do letramento e como isso se reflete em suas práticas pedagógicas. As reflexões estão baseadas nas ideias de Soares (2001), Kleiman (2006), Vasquez (1977), Garcia (2015), Nóvoa (2011) e Tardif (2014). Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados: questionário, entrevista e observação. O enfoque metodológico foi aquele preconizado pela pesquisa qualitativa, numa abordagem etnográfica. Participaram da pesquisa 17 professoras do 1º ao 3º ano. Os resultados indicam que a maioria das professoras do ciclo de alfabetização compreende o conceito de letramento, porém, em alguns momentos, os conceitos de alfabetização e letramento se interpenetram. Também foi possível perceber uma prática pedagógica orientada pela perspectiva do letramento, com a promoção de atividades que visassem o reconhecimento do caráter social da escrita. O estudo contribui para a ampliação das discussões sobre a relação que há entre o saber e o fazer docente.

Palavras-chave: Professores alfabetizadores. Práxis (Filosofia). Letramento.

Rosana Mara Koerner

Universidade da Região de Joinville
– UNIVILLE – Joinville/SC – Brasil
rosanamarakoerner@gmail.com

Marcia Nagel Cristofolini

Universidade da Região de Joinville
– UNIVILLE – Joinville/SC – Brasil
marcia.nagel@hotmail.com

Para citar este artigo:

KOERNER, Rosana Mara; CRISTOFOLINI, Marcia Nagel. A compreensão de letramento de professores alfabetizadores e os reflexos em sua prática pedagógica. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 44, p. 281-304, set./dez. 2019.

DOI: 10.5965/1984723820442019281

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723820442019281>



The understanding about literacy of alphabetizer teachers and the reflections on their pedagogical practice

Abstract

The focus of the discussion on this article is on the praxis of alphabetizer teachers, more specifically the relation that can be made between their understanding of literacy and its reflexes in pedagogical practice. The question that guides this work is: how is the understanding of literacy reflected in pedagogical practice of alphabetizer teachers in a city of Santa Catarina? The central aim is to investigate the alphabetization cycle teachers' understanding about the concept of Literacy and how this is reflected in their pedagogical practices. The reflections are based on the ideas of Soares (2001), Kleiman (2006), Vasquez (1977), Garcia (2015), Nóvoa (2011) and Tardif (2014). Questionnaire, interview and observation were used as data collection instruments. The methodological focus was that recommended by the qualitative research, in an ethnographic approach. 17 teachers from 1st to 3rd grade participated in the study. The results indicate that most teachers of the alphabetization cycle understand the concept of literacy, but at times, the concepts of alphabetization and literacy interpenetrate each other. It was also possible to perceive a pedagogical practice guided by the perspective of literacy, with the promotion of activities that aimed at the recognition of the social character of writing. The study contributes to the broadening of the discussions about the relation between knowledge and teaching.

Keywords: Alphabetizer teachers. Praxis (Philosophy). Literacy.

1. Introdução

O presente estudo pode ser inserido no campo da Educação, mais especificamente nos estudos que tematizam o fazer docente. O foco da discussão está na relação que há entre a compreensão que professores alfabetizadores têm acerca do fenômeno do letramento e como isso se reflete em seu fazer docente. Assim, sua práxis será tematizada, uma vez que se busca o entrelaçamento entre um aspecto de cunho mais conceitual (teórico) e seus reflexos na proposição de atividades em sala de aula. Tendo como base de consulta os sites da CAPES, BDTD, do SciELO e da ANPED, entre 2007 e 2016, percebeu-se o crescimento das publicações a respeito do tema em questão; porém, ainda são poucos os estudos que tratam do entendimento das noções de letramento pelo professor alfabetizador e como esse conhecimento se reflete em sua prática pedagógica.

Assim, com o presente estudo, pretende-se contribuir para a ampliação das discussões que tematizam a práxis pedagógica, com a busca por respostas à questão norteadora: como a compreensão de letramento se reflete na prática pedagógica de professores alfabetizadores de uma cidade de pequeno porte ao norte de Santa Catarina? Tal questionamento se fez a partir da atuação de uma das autoras do artigo como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do grupo de professores alfabetizadores da referida cidade. Assim, o objetivo central foi o de investigar a compreensão dos professores do ciclo de alfabetização a respeito do conceito de Letramento e como isso se reflete na proposição de atividades pedagógicas no cotidiano de sala de aula.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico. Além da aplicação de questionários aos professores participantes, também foram realizadas entrevistas e feitas observações de aulas de alguns deles. As reflexões acerca de letramento estão baseadas nas ideias de Soares (2001) e Kleiman (2006). No que se refere à questão da prática pedagógica, recorre-se a Vasquez (1977), Garcia (2015), Nóvoa (2011) e Tardif (2014).

Inicialmente será trazida uma breve discussão acerca do conceito de letramento e sua interface com o conceito de alfabetização. Seguem-se as reflexões sobre o fazer docente, tangenciando também a formação do professor, tanto inicial quanto

continuada. Os procedimentos metodológicos serão apresentados logo após. Tendo em vista tais informações, serão abordados os dados, sempre levando em consideração a questão norteadora. Alguns excertos servirão para ilustrar algumas percepções. Encerram o artigo as considerações finais, nas quais também são apontadas algumas perspectivas para se pensar a relação entre letramento e práxis educativa.

2. Algumas reflexões iniciais

A temática do letramento adentrou o cenário brasileiro na segunda metade da década de 80, a partir da menção do termo no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato. Trata-se da versão em Língua Portuguesa da palavra inglesa *literacy*, distinguindo-se do termo alfabetização, compreendido por muitos como a habilidade de ler e escrever ou mesmo assinar o nome, desvinculada das ideias das práticas sociais do uso da leitura e da escrita. De acordo com Soares (2001), novos termos surgem no vocabulário sempre que surgem novas necessidades, gerando novos fatos a serem conceituados. À preocupação com a capacidade de codificação e decodificação – a alfabetização –, soma-se a dúvida sobre a habilidade das pessoas de usarem tal capacidade em suas tarefas diárias envolvendo a escrita.

Assim, as discussões referentes ao letramento ganharam espaço no Brasil a partir da década de 90 através de publicações (CERUTTI-RIZATTI, 2009), principalmente de Soares, Tfouni e Kleiman. A partir dos estudos referentes ao letramento no Brasil, diferenciou-se alfabetização de letramento. Pode-se, então, compreender um sujeito alfabetizado como aquele que sabe ler e escrever e o sujeito letrado como aquele que vive em estado de letramento, ou seja, sabe ler, escrever e usar a leitura e a escrita de acordo com as suas necessidades e exigências na sociedade. De acordo com Rojo (2009, p. 98), “[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais [...]”. Soares (2001, p. 72) esclarece que “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Mortatti (2004, p. 98) afirma que “letramento está diretamente relacionado com

a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou mais especificamente grafocêntricas [...]”.

Soares (2001, p. 72) defende a ideia da indissociabilidade entre alfabetização e letramento, dois conceitos diferentes que precisam ser trabalhados simultaneamente no âmbito escolar. A alfabetização é um processo cultural, ou seja, precisa ser ensinado. O letramento, por sua vez, é um fenômeno do qual os sujeitos participam, uma vez que vivemos numa sociedade grafocêntrica, que faz usos múltiplos e situados da leitura e da escrita.

Pode-se compreender que não basta dominar a tecnologia da escrita, como nos diz Soares (2001), ou conhecer signos e significados, como nos diz Britto (2012), mas atribuir valoração à leitura e à escrita nos contextos sociais em que se vive, porque os letramentos são situados no espaço e no tempo. Assim, um dos papéis centrais da escola, no contexto de uma sociedade grafocêntrica, está em resgatar e proporcionar oportunidades a todas as crianças para que nenhuma delas fique à margem da aprendizagem sistematizada da leitura e da escrita nos usos sociais e sofram com o fracasso escolar.

A inserção no universo da escrita ainda é um grande desafio no Brasil. Apesar de vários programas (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, Pró-Letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, entre outros) de formação continuada destinados a professores alfabetizadores terem sido implantados nas últimas décadas, ainda os resultados referentes à alfabetização preocupam.

Ainda que, de acordo com Cerutti-Rizzatti (2009), as discussões referentes ao letramento tenham ganhado espaço nos estudos dos pesquisadores brasileiros a partir da década de 90, para que tais discussões cheguem até os espaços das formações e do cotidiano das ações didático-pedagógicas dos professores, sempre há um tempo considerável. Conjectura-se que tais discussões tendem a chegar, a princípio, nos grandes centros, para depois chegarem a cidades de pequeno porte, como a cidade envolvida no estudo que aqui se apresenta. Um dos pontos de partida para a formação de professores alfabetizadores poderia ser o chão da sala de aula, com todas as necessidades que nele afloram.

Imbernón (2010, p. 14) entende que “O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é mais a transmissão de um conhecimento [...] E claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente”. Tardif (2014) traz à tona a reflexão da problemática referente aos saberes dos professores, saberes plurais e heterogêneos, provenientes das Ciências da Educação, da Pedagogia, das disciplinas, dos currículos e das experiências desenvolvidas pelos docentes no contexto do trabalho. Tais saberes historicamente foram se afastando da realidade docente e, muitas vezes, produzidos sem a participação do professor, ou seja, são saberes exteriores a ele, de cuja elaboração ele participa meramente como transmissor ou reprodutor:

Será preciso outra reforma do ensino para finalmente vemos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é o ensino? (TARDIF, 2014, p. 55)

O autor ainda nos diz que os saberes são plurais, provenientes de diferentes lugares por onde o professor circula. Infere-se, então, que esses conhecimentos podem também vir da educação continuada. Essa, por sua vez, surge da necessidade de aprimoramento e atualização para o trabalho, o que exigiu o desenvolvimento de políticas públicas educacionais para suprir a precariedade das formações iniciais. Por formação continuada, entende-se toda formação realizada, segundo Gatti (2008, p. 56):

[...] após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos [...].

Gatti (2008) enfatiza que tudo o que possa contribuir com o aprimoramento da formação docente após o ingresso na docência ou na graduação pode ser denominado formação continuada. Pela falta de adequada formação inicial dos professores da educação básica em nível de graduação, os cursos de formação continuada estão

desempenhando um papel compensatório, e não de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos dos professores.

De acordo com Garcia (2015), ao incentivar a professora alfabetizadora a investigar a sua própria prática pedagógica em sala de aula, estar-se-á dando-lhe ferramentas para aguçar o olhar e a sensibilidade para entender, identificar e atuar sobre acontecimentos de seu contexto de trabalho. Para a autora, “A teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência” (GARCIA, 2015, p. 19). Isso nos remete à ideia de práxis, como proposto por Vasquez (1977, p. 241):

Já sabemos que a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos isolar um do outro.

Assim, é preciso pensar a práxis na formação de professores como atividade teórico-prática, tendo por um lado a questão ideal ou teórica e por outro a questão material ou prática. Nesse sentido, Nóvoa insiste na

[...] necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2011, p. 6)

Para que essa revolução aconteça, o autor propõe um trabalho na coletividade, na reflexibilidade da ação pedagógica, na criatividade, no embasamento teórico e na divulgação dos conhecimentos elaborados e reelaborados para que a sociedade passe a valorizar a profissão docente, e tudo partindo de dentro da profissão. É fundamental para o processo educativo que os professores se conscientizem da importância do seu papel na sociedade.

Nóvoa (2011, p. 6) nos diz que, a exemplo dos cursos de medicina, que reúnem num mesmo espaço atendimento à saúde, formação de médicos e pesquisa, deveríamos reunir num mesmo espaço: “[...] centros acadêmicos de educação, juntando escolas,

formação de professores e pesquisas [...]” e, então, formar-se-ia um profissional docente consciente de sua práxis, embasado na teoria e pesquisador.

Nessa direção, ao se pensar no professor alfabetizador e em sua imensa responsabilidade para com a inserção dos sujeitos no universo da escrita, a questão de uma prática pedagógica fundamentada teoricamente ganha relevância ainda maior. A partir do reconhecimento de que a alfabetização, atualmente, precisa realizar-se na perspectiva do letramento, ao professor foi conferido um novo e significativo papel – o de agente de letramento. Kleiman (2006, p. 82) caracteriza o professor agente de letramento como “[...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas”. Na condição de agente, o professor configura sua prática pedagógica a partir da seleção de atividades que promovam o alçamento de seus alunos à condição de sujeitos capazes de se inserir em uma sociedade que tem na escrita a centralidade de boa parte de suas ações. Sob essa ótica, torna-se interessante averiguar a relação que pode ser feita entre a compreensão de letramento que professores alfabetizadores têm e como isso se reflete em sua prática pedagógica.

3. Percurso metodológico

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por uma abordagem etnográfica, na qual foram usados como instrumentos de coletas de dados: o questionário, a entrevista e a observação de aulas. Trata-se de um estudo qualitativo, uma vez que se busca a compreensão de processos vividos por um determinado grupo social. Nas observações em sala de aula, a pesquisadora buscou perceber indícios que pudessem indicar uma prática alfabetizadora na perspectiva do letramento:

O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ser generalizáveis, com base na sua sustentabilidade e plausibilidade. (ANDRÉ, 2012, p. 37)

Para o estudo, foram considerados todos os professores do Ciclo de Alfabetização – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de um pequeno município localizado ao norte de Santa Catarina, atuantes nos anos de 2016 e 2017. Foram encaminhados questionários a todos os professores do referido período em um total de vinte e dois; destes, dezessete devolveram os questionários. Para participar da entrevista, o professor deveria manifestar-se favoravelmente, preenchendo no final do questionário um termo de concordância e indicando uma forma de contato. Dos dezessete professores que devolveram os questionários, oito concordaram em continuar na pesquisa. Desses, cinco foram selecionados a partir dos seguintes critérios: dois professores com mais de vinte anos de experiência em turmas de alfabetização e três iniciando a docência (um a três anos de experiência) em turmas de alfabetização. Dos cinco professores participantes da entrevista, foram selecionados dois para a observação da ação docente. Para a observação em sala de aula, foram considerados os seguintes critérios: um professor ter mais de vinte anos de experiência com turmas de alfabetização e outro ter de um a três anos.

As professoras¹ participantes da pesquisa trabalham em escolas da Rede Municipal de Ensino, que atendia, em 2016, a um total de 3.151 alunos, sendo duas escolas situadas na zona urbana e quatro na zona rural.

Na análise dos dados que segue, as professoras tiveram seus nomes omitidos, de acordo com o que é previsto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos; portanto, os sujeitos serão identificados por siglas: P de professora, acrescido das letras do alfabeto de acordo com a sua ordem (P. A.; P. B...), no caso do questionário; E. A., E.B... no caso das entrevistas; e O. A., O. B... no caso das observações.

Para este artigo, foram recortados os dados que trazem informações sobre a formação das professoras, que indicam sua compreensão acerca do letramento e que apontem os reflexos dessa compreensão em sua práxis educativa, tendo em mente a questão norteadora: como a compreensão de letramento se reflete na prática pedagógica de professores alfabetizadores de uma cidade de pequeno porte ao norte de Santa Catarina?

¹ Todos os questionários devolvidos foram preenchidos por professoras, ou seja, esta pesquisa conta com 17 professoras participantes.

4. Discussão dos resultados

A partir dos discursos das professoras foi possível delinear suas compreensões de alfabetização e letramento, a origem dessas compreensões e o seu reflexo no trabalho docente relacionado à leitura e à escrita. A formação inicial e continuada foi vista como parte das trajetórias de letramento já percorridas por essas professoras, e os dados apontam que os professores alfabetizadores do município em questão, participantes da pesquisa, formam um grupo parcialmente jovem e do sexo feminino. Em relação à faixa etária, em torno de 12% das professoras alfabetizadoras têm até 29 anos de idade, 37% têm entre 34 e 39 anos, 24% têm entre 38 e 45 anos e 24% têm 46 anos ou mais; uma professora não informou a idade. Em relação à carga horária semanal, os dados mostram que, na sua maioria, as professoras alfabetizadoras trabalham 40 horas semanais, incluindo as horas atividades. São 12 as professoras efetivas; as demais trabalham em regime de contrato temporário.

No que diz respeito ao tempo de serviço em turmas de alfabetização, das 17 professoras participantes da pesquisa, 13 afirmam estar entre o 1º e o 5º ano de docência, ou seja, 82% do grupo de professoras alfabetizadoras é iniciante e, como nos diz Tardif (2014, p. 51), “[...] é no início da carreira (de um a cinco anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo [...]”. Os professores aprendem nas trocas com os professores mais experientes, e essa experiência tende a se transformar numa forma pessoal de ensinar.

Das pesquisadas, 13 professoras afirmam ter pós-graduação: uma em Neuropedagogia, três em Práticas Pedagógicas na Educação Básica e Gestão Escolar, uma em Práticas Pedagógicas, duas em Psicopedagogia, uma em Educação Infantil e Anos Iniciais, uma em Educação Especial, uma em Gestão, uma em Práticas Educativas dos Anos Iniciais e duas não informaram.

Informações sobre o ano de conclusão da formação inicial dessas professoras poderão contribuir para a compreensão das distintas percepções sobre o letramento. Das 17 professoras que responderam ao questionário, uma não informou o ano da conclusão de sua formação inicial; uma se formou na década de 1990; seis entre os anos 2000 e

2007, e nove tiveram uma formação mais recente, entre os anos 2008 e 2016, quando as discussões sobre letramento já estão plenamente consolidadas no cenário educacional brasileiro. Resgatando o que Cerutti-Rizzatti (2009) afirmou acerca da força que os estudos do letramento ganharam no Brasil a partir da década de 90 no desenvolvimento de pesquisas, deve-se considerar que boa parte das professoras pode não ter tido contato com a temática em sua formação inicial. É preciso lembrar que, para os resultados de tais pesquisas chegarem no campo do ensino, primeiramente nos cursos de formação e depois à sala de aula, certo tempo é decorrido, ainda mais em cidades pequenas, como é o caso do município no qual foi realizada a pesquisa. Entre os anos 90 e o ano de 2017 já se passaram quase 30 anos. Vale questionar, nesse sentido, sobre qual o tempo necessário para as discussões chegarem à formação docente e à sala de aula, afetando a sua práxis pedagógica.

Na tentativa de obter respostas à parte inicial da questão norteadora acerca da compreensão sobre letramento, as professoras foram questionadas se na formação inicial tinham estudado conteúdos referentes ao letramento, questionamento ao qual elas deveriam assinalar sim ou não e comentar a sua resposta. Tem-se que 13 professoras responderam afirmativamente e quatro responderam que não estudaram. Apenas oito professoras teceram algum comentário. Uma menciona Magda Soares e outros autores, duas afirmam que estudaram muito e cinco afirmaram que estudaram o letramento de forma vaga e superficial. O acesso à noção de letramento parece ter se dado de formas distintas, como pode ser observado nos comentários que seguem: (01²) “Sim, eu tive muitos conteúdos” (P. B., 2016. Informação através de questionário); (02) “Por meio de estudos de Magda Soares e outros autores indicados pela professora” (P. L., 2016. Informação através de questionário); (03) “Com leituras, vídeos e pesquisas. Era um pouco novo e pouco comentado” (P. Q., 2016. Informação através de questionário).

Enquanto P. B., formada no ano de 2008, afirma ter tido muitos conteúdos, P.Q, formada em 2010, chama a atenção para uma aparente novidade do assunto: “Era um pouco novo e pouco comentado”. Os dados apontam que, embora tenha havido o contato com a temática por parte de 83% das professoras, a percepção que têm é que foi de forma superficial. Talvez o distanciamento da formação inicial esteja ofuscando tal

² Os números à frente se referem à sequência dos excertos apresentados no presente artigo.

percepção. Também é preciso lembrar que, durante a formação, o licenciando se encontra distante da realidade. Ainda que a temática abordada verse sobre aspectos que afetem diretamente o fazer docente, ele acaba não adquirindo tal dimensão por ela se encontrar ainda distante. Assim, teoria e prática mantêm-se numa relação dicotômica, por não haver como amalgamar-se em uma práxis pedagógica já devidamente outorgada pelas instâncias formativas.

Os dados apontam que, na formação inicial, o grupo de professoras alfabetizadoras do município em questão teve pouco aprofundamento em conteúdos relacionados ao fenômeno do letramento por diferentes motivos: ou por terem concluído suas formações há mais tempo ou por não conseguirem fazer relação entre teoria e prática.

Nesse sentido, a formação continuada pode se configurar como um lugar/tempo para o contato com discussões que ainda não se faziam presentes quando da formação inicial, como pode ser o caso do letramento. As professoras participantes da pesquisa foram questionadas acerca da participação em alguma formação continuada que tenha contemplado a temática do letramento. Das 17 professoras, oito afirmaram que o PNAIC contemplou discussões referentes ao Letramento, duas afirmaram que ocorreram no Pró-Letramento, uma afirmou que a Pós-graduação *lato sensu* trouxe a temática, uma afirmou que outros cursos trouxeram discussões sobre o letramento e cinco professoras não informaram. Percebe-se que, no município em questão, o PNAIC impactou bastante no que diz respeito aos estudos sobre o Letramento. Talvez tal resultado se justifique pelo fato de o grupo de professores estar nos cinco primeiros anos de docência em turmas de alfabetização e não ter tido a oportunidade de participar do PROFA e do Pró-Letramento, formações anteriores ao PNAIC, que aconteceu nos últimos cinco anos. Nos excertos, seguem respostas dadas à questão: “Qual foi a primeira vez que ouviu falar sobre letramento?”, nas quais se pode perceber a importância que o PNAIC teve para a familiarização das professoras com as questões do letramento:

(04) Eu ouvi falar sobre letramento a partir do momento que eu comecei a fazer o PNAIC, até então (pausa), até então nunca tinha me... (pausa) alfabetização e letramento foi a partir do PNAIC em 2013, antes era muito alfabetizar, alfabetizar, e a gente achava que era só ensinar o sistema de

escrita alfabética para a criança. E. D. [Entrevista cedida a] Marcia Nagel Cristofolini, norte catarinense, fevereiro de 2017.

(05) Ouvei falar na graduação, porém eu não lembro o que foi trabalhado [...] Aprendi sobre o letramento através do curso do PNAIC. Participo do PNAIC desde 2015. E. E. [Entrevista cedida a] Marcia Nagel Cristofolini, norte catarinense, novembro de 2016.

Nas respostas dadas pelas professoras, percebe-se que foi na formação continuada, especialmente no PNAIC, que ouviram falar pela primeira vez ou de maneira mais marcante sobre o letramento. No caso de E. D., vale informar que concluiu a graduação em 1992 e explica: “[...] não tinha muito essa coisa do conhecimento dessa questão do letramento, na época era mais os níveis de escrita, era essa questão que se buscava em 1989, 1990, até 1992. E. D. [Entrevista cedida a] Marcia Nagel Cristofolini, norte catarinense, fevereiro de 2017 [...]”. Por sua vez, E.E concluiu a graduação em 2009 e enfatiza: “Porque na época eu fiz Pedagogia, mas não era o que eu queria fazer, por causa disso eu não me recordo de muita coisa” E. E. [Entrevista cedida a] Marcia Nagel Cristofolini, norte catarinense, novembro de 2016.

Apesar de o letramento ser um conceito relativamente novo no Brasil, em torno de 60% dos professores do ciclo de alfabetização do município do norte de Santa Catarina demonstra em suas falas saber o que é o letramento, o que se pode visualizar no excerto a seguir: “(06) O letramento é fazer com que a criança consiga **fazer uso desse aprendizado no seu convívio social**. No caso, ela tem a alfabetização para entender o sistema de escrita alfabética e ao mesmo tempo vai entendendo o **uso dessa escrita no convívio social**” E. D. [Entrevista cedida a] Marcia Nagel Cristofolini, norte catarinense, fevereiro de 2017.

No entanto, percebe-se em alguns depoimentos uma tendência a considerar mais fortemente a questão da capacidade individual, a capacidade de ler, de escrever, de decodificar, embora as professoras entendam que há a necessidade de compreensão do que é lido. Isso nos remete à ideia proposta por Rojo (2009) acerca do caráter mais individual, que está muito mais ligado à alfabetização:

(07) Letramento é a demonstração da **capacidade individual** de realizar todos os aspectos de todas as atividades, seja soletrar, ler em voz alta, responder a perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação ou um ditado. (P. B., 2016. Informação obtida através de questionário)

(08) Entendo que o aluno passa pelo processo da alfabetização não apenas decodificando palavras, mas **interpretando** o que escreve e lê, não só apenas decifrando letras, mas **compreendendo** o sentido do texto. (P. Q., 2016. Informação obtida através de questionário)

Rojo (2009, p. 98) afirma que o “[...] alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares [...]”, ou seja, voltado aos objetivos escolares de ensinar a ler e escrever bem, sem levar em conta os diferentes usos sociais da leitura e da escrita na sociedade. Em 07, P. B. demonstra não ter compreendido plenamente o caráter social que marca o conceito de letramento, fazendo nítida referência ao que se compreende por alfabetização, marcado no uso dos termos *individual, soletrar, ler em voz alta, ditado*. A preocupação para com o processo de alfabetização é justificável dada a complexidade que o processo representa, sem levar em conta a pressão advinda das avaliações em larga escala que objetivam a medição da capacidade leitora das crianças brasileiras (Provinha Brasil e ANA³).

Soma-se a isso certo desconhecimento do que é recoberto pelo conceito de letramento, tem-se o foco das ações centrado na capacidade decodificadora do estudante, ignorando-se que a alfabetização tem estreita relação com o letramento: “[...] a alfabetização é uma das três facetas⁴ da aprendizagem inicial da língua escrita, necessária, mas não suficiente, porque só se completa se integrada com as facetas interativa e sociocultural, estas duas constituindo o letramento” (SOARES, 2016, p. 345). A escola é a mais importante agência de letramento, porém, como nos diz Kleiman (2012, p. 20), “[...] preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização [...]”, desenvolvendo apenas a competência individual de uso da leitura e da escrita. Pretende-se garantir, assim, o sucesso e a progressão escolar, independentemente de o estudante saber usar a aprendizagem adquirida além dos muros escolares, em práticas de uso real da leitura e da escrita.

³ Avaliação Nacional da Alfabetização.

⁴ Soares se refere à faceta linguística.

Para dar conta da segunda parte da questão norteadora acerca dos modos como a compreensão de letramento se reflete na prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa, foram feitos questionamentos e observações que indicassem essa relação. Pode-se constatar nas falas das professoras participantes da pesquisa que o entendimento que possuem de alfabetizar na perspectiva do letramento (“alfabetizar letrando”) pode ser relacionado ao que é proposto por Soares (2001) e como as duas perspectivas podem ser trabalhadas simultaneamente em sala de aula:

(09) Alfabetizar letrando? **Ao mesmo tempo** que estou alfabetizando eu estou ensinando a criança a usar a escrita no seu dia a dia, né. [...] a gente agora tá com essa visão de letramento, né, que **alfabetiza letrando**, que a criança consiga, é, se virar com essa escrita na sociedade e “para que serve a escrita”? “Colocar em uso”. A gente ensinava muito e essa escrita ia para a gaveta, dentro da escola. Agora a gente tem uma visão, assim, de que o que ela tá aprendendo ali é para além dos muros da escola, é para usar lá no seu dia a dia [...] E. D. [Entrevista cedida a] Marcia Nagel Cristofolini, norte catarinense, fevereiro de 2017.

O termo *agora* e o verbo ensinar no pretérito imperfeito (*ensinava*) indicam a percepção de que houve mudança no modo de lidar com a escrita junto às crianças. A ideia de que a *escrita ia para a gaveta* indica a anulação dos significados sociais da escrita e o que a escola fazia com tal construção social. E.D reconhece que a escrita não é patrimônio escolar, mas que ela deve ir *para além dos muros da escola*. Tal concepção certamente não se coaduna com uma prática limitante, restrita às associações entre letra e som, que pouco informam dos valores socialmente atribuídos à escrita. Ela demonstra na sua resposta que sabe o que é alfabetizar letrando e sabe como fazê-lo:

(10) Eu alfabetizo com a lista [...] **a letra inicial do nome** de cada criança, mostrando que aquela letra inicial, ela faz parte daquele **conjunto de letras do alfabeto** [...]. O segundo passo começa a mostrar que cada nome é composto por pedacinhos que a boca vai abrindo e vai falando. Eu trabalho o letramento dizendo “Hoje vocês vão **levar para casa a lista de coleguinhas para vocês ler junto com a mamãe e com o papai para eles saber** quem são os coleguinhas que estudam com vocês”, [...] Outra coisa que a gente também pode estar conversando é que listas não é só de nomes, pode estar conversando sobre a **função da lista**. E. D. [Entrevista cedida a] Marcia Nagel Cristofolini, norte catarinense, fevereiro de 2017.

Podem-se perceber, no relato da professora, atividades voltadas para a alfabetização e para o letramento simultaneamente, como apontado por Soares (2001). Quando diz que utiliza a lista de nomes das crianças da sala para ensinar as letras do alfabeto, o conceito de sílabas e como são formadas, o conceito de palavras quando faz a leitura dos nomes, está trabalhando com o necessário reconhecimento de como funciona o sistema de escrita. Nota-se o trabalho de letramento, como preconizam Kleiman (2006) e Soares (2001), quando a professora trabalha com a lista no seu uso real, ou seja, quando pede para as crianças levarem para casa essa lista para que os pais conheçam seus coleguinhas, e quando explica que existem outros tipos de listas.

O excerto 10 dá ênfase ao trabalho com a lista, um gênero textual bastante presente no período de alfabetização. O modo como os gêneros são abordados em sala de aula permite reconhecer a concepção que norteia as atividades propostas. Discutir o conceito de gêneros torna-se fundamental em uma pesquisa que aborda a compreensão do letramento e seus reflexos em sala de aula, uma vez que são os gêneros que “enformam” as atividades com leitura e escrita que são promovidas em sala de aula. De acordo com Lemke (2010 *apud* ROJO; BARBOSA, 2015, p. 53):

Um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sógnicos empregados, às tecnologias materiais usadas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso de um gênero particular. Podemos ser letrados em um gênero de relato de pesquisa científica ou em um gênero de apresentação de negócios. Em cada caso, as habilidades de letramento específicas e as comunidades de comunicação relevantes são muito diferentes.

Assim, com a intenção de verificar se os gêneros adentravam o espaço de suas salas de aula, uma vez que são eles que podem dar visibilidade a uma prática educativa mais voltada para o letramento, foram propostas as questões: “Você costuma trabalhar com gêneros textuais em suas aulas? Quais? Como você trabalha?”. Todas as professoras alfabetizadoras afirmaram utilizar os gêneros em suas aulas: listas, poemas, contos, receitas, bilhetes, trava-línguas, letras de música, cartas, convites e piadas, entre outros.

Algumas professoras objetivam a função social do gênero; outras, contudo, priorizam os objetivos essencialmente escolares, o que aponta para uma simples troca de

material didático – da cartilha para os gêneros textuais. Das 17 professoras respondentes, sete parecem indicar estar trabalhando os gêneros visando à sua função social, como pode ser observado na fala que segue: “(11) Sim. Na teoria e na prática. Receitas, bilhetes, fábulas, músicas, trava-línguas. **Gosto de escrever com os alunos** o que fazemos em sala de aula. Recentemente plantamos uma semente de flor e escrevemos o que fizemos. Acho bom porque **reflete a realidade**. (P.Q, 2016. Informação através de questionário)”.

Chama a atenção o uso da expressão *na teoria e na prática*, parecendo indicar o conhecimento que P.Q tem da importância do uso dos gêneros no processo de alfabetização, adquirido em algum momento, e que este conhecimento se transfigura em ações pedagógicas relevantes. O termo *reflete a realidade* aponta para a compreensão de que não se trata do registro de um experimento feito por outrem, mas pelos próprios alunos, diante dos seus olhos.

Contudo, dez professoras trabalham os gêneros com objetivos escolares de ensinar a ler e escrever. Nas colocações de P. B. e P. F. (adiante) não se percebe a preocupação com o contexto de uso da escrita. Nas colocações de P.F ainda se percebe a referência ao trabalho com os tipos textuais e com estratégias expositivas, muito usadas na educação tradicional, na qual os estudantes eram meros expectadores de uma educação bancária: (12) “Eu trabalho com listas de palavras, bilhetes, era uma vez, **produção de palavras, frases e textos** de acordo com a necessidade de cada aluno, **texto em tirinha**, contação de história” (P. B., 2016. Informação através de questionário); (13) “**Poético, informativo e descritivo. Trazendo e expondo** à turma.” (P. F., 2016. Informação através de questionário)

Em algumas observações de aula, verificou-se que O.B, em alguns momentos, promove atividades voltadas ao letramento atuando como professor escriba, porém, na descrição registrada na nota de campo que segue, percebe-se a realização de diversas atividades de escrita voltadas à alfabetização: escrita de frases, cruzadinha, bingo de sílabas, complete com a sílaba final, complete com a sílaba inicial, construção de palavras:

(Episódio1)

O. A. iniciou a aula com uma leitura deleite que falava de alimentação. Em seguida pediu que os alunos deixassem sobre a mesa dela os lanches que trouxeram de casa, fez uma análise com os alunos se os lanches que

trouxeram para o recreio eram saudáveis. Realizou uma conversaço muito interessante com os alunos sobre alimentaço. Finalizou a aula com uma cruzadinha de frutas. (O. B. - Nota de campo, observaço realizada em 30 de mar. 2017, pela pesquisadora Marcia Nagel Cristofolini)

Em relaço à escrita, a professora denominada O.A também realizou atividades voltadas para a sistematizaço do sistema de escrita. Ao atuar como professora escriba em muitos momentos de registro, ampliou o conhecimento sobre a escrita, indicando aos estudantes informaço sobre a direço da escrita, o espaçamento entre as palavras, que o que se diz pode-se registrar e, também, a estrutura do gênero trabalhado. Na atividade registrada pela pesquisadora, a professora propôs que os alunos produzissem, com autonomia, um cartão de aniversário para um amigo da sala, trouxe modelos de cartões de aniversário, explicou o uso cultural de felicitar as pessoas com cartões no dia do seu aniversário, colocando seus alunos numa situaço real de uso da escrita, o que se pode visualizar na nota de campo que segue:

(Episódio 2)

Professora: Vocês sabem que tem alguém de aniversário hoje?

Crianças: É o Richard.

Professora: A professora quer que você venha aqui na frente para a gente cantar parabéns.

(Todos) Parabéns pra você...

Professora: A professora quer propor para vocês a confecço de um cartão de aniversário para o Richard. Aqui a professora trouxe alguns modelos. (Leu para eles algumas mensagens e entregou meia folha de sulfite). (O. A. - Nota de campo, observaço realizada em 02 de mai. 2017 pela pesquisadora Marcia Nagel Cristofolini)

O agente de letramento (KLEIMAN, 2006) precisa estar atento às mais variadas oportunidades de usar a leitura e a escrita em situaço reais e significativas, principalmente os agentes de letramento que atuam no âmbito escolar, como é o caso do professor. Propor atividades significativas nem sempre é tarefa fácil, e O.B aproveitou a situaço do aniversário de um aluno para propor uma envolvendo a leitura e a escrita. Muitos outros momentos podem surgir, como a escrita de um convite para outros colegas da escola assistirem a alguma apresentaço artística desenvolvida pela turma em

questão, de um comunicado avisando os pais ou responsáveis de algum evento na escola, de relatos de alguma atividade realizada extraclasse para que não se esqueçam, ou seja, a escrita sendo usada em sua função de comunicação ou extensão da memória.

A concepção de ensino voltada para o letramento tende a afetar a prática pedagógica, o fazer escolar e os seus resultados, incluindo-se a seleção dos materiais usados no espaço da escola, as abordagens dos conteúdos, os modos como a questão da linguagem é tratada. A práxis é reconfigurada, com o imbricamento entre as concepções e o fazer pedagógico. Na nota de campo que segue, podem-se observar pistas que apontam para uma práxis (alfabetizadora) reconfigurada pela perspectiva do letramento:

(Episódio 3)

Os alunos estavam preocupados com a festa de encerramento do ano letivo e a proposta inicial de trabalho para aquele dia foi a confecção de um convite para a festa. Uma aluna disse: “Um convite igual àquele da história da Dona Baratinha?” A professora então mostrou a história da Dona Baratinha e tirou o exemplo do convite de dentro da história. Fez um levantamento com os alunos das características de um convite e para que é usado. As crianças relataram convites que viram em casa. Cada criança preencheu um convite com data, horário e local entregue pela professora. No final da atividade, ela disse que aquele convite era dela para eles, objetivando que ninguém esquecesse o dia, horário e local da festa de encerramento. (O. A. - Nota de campo, observação realizada em 30 de nov. 2016, pela pesquisadora Marcia Nagel Cristofolini)

Percebe-se na fala da aluna quando ela diz “Um convite igual àquele da história da Dona Baratinha?”, ou quando as crianças relatam os convites que viram em casa, que eles tiveram contato com convites e com histórias que podem ter sido contadas na escola ou fora dela; ou seja, as crianças demonstraram que participaram de situações envolvendo a leitura, seja aquela proporcionada pela escola ou em outro local. As crianças trouxeram esses conhecimentos para a discussão referente à forma e ao uso do convite que viram em casa e na história da Dona Baratinha, ou seja, é um conhecimento significativo para elas que lhes permitiu estabelecer muitas relações entre o que vivenciam em casa e na escola.

A professora, por sua vez, fez com que as crianças da turma tivessem contato com o uso real da escrita através do convite, material escrito presente no dia a dia delas.

Proporcionou o uso da escrita com função social a partir da proposição de uma atividade da qual as crianças participaram ativamente. Nesse sentido, o processo de aquisição da escrita foi permeado pela familiaridade com um material corriqueiro para as crianças, validado pela professora como algo que pode adentrar a sala de aula e contribuir para o processo de alfabetização.

Segundo Rojo (2009), pode-se mencionar o letramento local, que leva em conta os gêneros presentes na comunidade em que os sujeitos estão inseridos, dentre eles muitos gêneros que podem servir de ponto de partida para os trabalhos desenvolvidos dentro da escola envolvendo a leitura e a escrita e, aos poucos, inserir os estudantes em gêneros que vão além do universo local.

Percebe-se que, como esses gêneros podem circular no local onde vivem os estudantes, também podem ser usados na escola como uma hibridização entre o local e o global, como preconiza Street (2010). A escola, ao enfatizar um trabalho com os letramentos locais, reconhece o contexto no qual está inserida e os usos da escrita valorizados pela comunidade, para, a partir desse conhecimento, realizar um trabalho com a hibridização entre o local e o global. Também nesse aspecto, pode-se afirmar que a práxis educativa é reconfigurada a partir do conceito do letramento, que possibilita enxergar usos múltiplos da escrita, muito além daqueles limitados pelos livros didáticos ou por práticas pedagógicas cristalizadas que não consideram o conhecimento prévio que os estudantes já trazem.

5. Considerações finais

A escola é a mais importante agência de letramento e o professor, enquanto agente de letramento, o mais importante protagonista. É ele que trabalha com o seu estudante o conhecimento que pode libertar, empoderar e emancipar. Sob essa ótica, objetivou-se realizar um estudo que buscasse conhecer o que os professores do Ciclo de Alfabetização de um município de pequeno porte ao norte de Santa Catarina compreendem por letramento e se essa compreensão se reflete na sua prática pedagógica. Embasando-se nas discussões acerca do Letramento, foi proposta a seguinte questão norteadora: como a compreensão de letramento se reflete na prática

pedagógica de professores alfabetizadores de uma cidade de pequeno porte ao norte de Santa Catarina?

Os dados obtidos na análise dos questionários e entrevistas apontaram que 83% das 17 professoras participantes da pesquisa dizem ter estudado sobre o letramento na formação inicial, porém, infere-se nos comentários que não houve aprofundamento das discussões, ainda que 53% das professoras participantes da pesquisa tenham concluído a graduação entre 2008 e 2016, período em que, supostamente, a temática do letramento já circulava nos conteúdos programáticos dos cursos de formação inicial de professores. Cerutti-Rizzatti (2009) enfatiza que os estudos do letramento chegaram no campo da pesquisa nos anos 90 no Brasil, e, nas falas das professoras percebe-se que, no campo do ensino, tais discussões parecem ter demorado um tempo maior para chegar.

Foi na formação continuada, principalmente no PNAIC, que as professoras ouviram falar pela primeira vez ou de maneira mais relevante sobre o letramento. O grupo de professoras participantes da pesquisa, em sua maioria, está em início de carreira na área da alfabetização e, possivelmente, não teve oportunidade de participar das demais formações continuadas ofertadas pelo Governo Federal, destinadas aos professores alfabetizadores ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa revelou que, tanto nas observações das aulas como nas entrevistas, as professoras procuram desenvolver atividades objetivando a alfabetização na perspectiva do letramento. Em algumas situações assistidas, as professoras atuam como escribas, demonstrando e explicando os usos da leitura e da escrita nas vivências sociais. Em outros, há a nítida preocupação para com a sistematização da escrita. O trabalho com os gêneros textuais, que dão visibilidade às práticas sociais de uso da escrita, se fez presente tanto nas respostas ao questionário, como nas entrevistas e nas aulas assistidas. Gêneros comuns ao espaço escolar, como poemas, contos e fábulas, mas, também, aqueles não tão corriqueiros, como receitas e piadas. Expressões como *social* e *realidade* são facilmente associadas à escrita e parecem apontar como um norte para as atividades propostas em sala de aula. No entanto, também ainda é nítida uma prática alfabetizadora descolada da perspectiva do letramento, em que ganha relevância a preocupação com a aquisição do sistema de escrita.

Conclui-se, pois, que o fenômeno do letramento se fez presente nas salas de aula do município em questão, ainda que não em todos os espaços. As discussões referentes ao fenômeno nas formações iniciais e continuadas são recentes. Entre entender o fenômeno e colocá-lo em ação nas ações didático-pedagógicas, é necessário um tempo considerável. Com suas respostas e encaminhamentos das atividades, muitas professoras participantes da pesquisa indicaram que compreendem o fenômeno do letramento e que tal compreensão orienta sua práxis pedagógica.

Portanto, levando-se em conta as contribuições desta pesquisa, sugerem-se algumas possibilidades de ações voltadas ao aprofundamento dos estudos do fenômeno do letramento, especialmente em contextos de cidades de pequeno porte, como foi o caso do presente estudo. Assim, a criação de um Núcleo de Alfabetização e Letramento, com o objetivo de realizar visitas às escolas, auxiliar os professores na elaboração e aplicação de diagnósticos, visando à coleta de dados referente à situação de aprendizagem dos alunos, poderia se configurar como uma interessante ação formativa. Tais dados poderiam subsidiar as ações docentes no planejamento do fazer pedagógico e na divulgação de experiências didáticas que se mostrassem exitosas. O Núcleo de Alfabetização e Letramento também poderia encarregar-se de fomentar a criação de um grupo de estudos e de formações continuadas, possibilitando às professoras alfabetizadoras embasamento teórico, formação em serviço, socialização e discussão dos resultados.

A partir do presente estudo, novas indagações podem ser feitas: professoras em início de carreira e professoras com experiência têm o mesmo conhecimento sobre o fenômeno do letramento? De onde vêm tais saberes? São resultados da formação inicial ou da continuada? Será da troca entre pares? Será de todos esses lugares ao mesmo tempo?

Os estudos do letramento contribuem com a formação do professor enquanto “agente de letramento”, professor este indispensável e vital ao processo educativo. O professor como agente de letramento proporciona situações de aprendizagem partindo do que já é de conhecimento das crianças quanto aos usos que são feitos da escrita para as possibilidades de um uso mais elaborado, mais amplo. Deve incentivá-los a pesquisar, a procurar respostas, a utilizar a leitura, a perguntar, a trabalhar na coletividade, a construir

conhecimento, a utilizar os gêneros pertinentes à ação comunicativa. A escola precisa manter um olhar sensível às reais necessidades dos sujeitos envolvidos nos mais variados usos da escrita.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

CERUTTI- RIZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (des) construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p.1-15, jul./dez. 2009.

CRISTOFOLINI, Marcia Nagel. **As Contribuições dos Estudos do Letramento na Compreensão e nas Ações dos Professores do Ciclo de Alfabetização**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado) - UNIVILLE, Joinville.

GARCIA, Regina Leite (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas para a formação continuada no Brasil, na última década, Rio de Janeiro RJ. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, Ângela. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NÓVOA, António. Busca de dados na era digital. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2011. Disponível em: <www.revistaeducation.es/re350_09por.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre letramento: históricos e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Recebido em: 05/03/2018

Aprovado em: 10/09/2018

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 20 - Número 44 - Ano 2019

revistalinhas@gmail.com