

A DISCIPLINA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO PROFLETRAS: reflexões sobre o conceito de letramento

DISCIPLINE AND LITERACY PROFLETRAS OF LITERACY: reflections on the concept of literacy

Marlúcia Barros Lopes Cabral¹

RESUMO:

O Mestrado Profissional em Letras, o PROFLETRAS, é resultado de ações das políticas voltadas para professores do ensino básico. Na estrutura curricular do PROFLETRAS, a disciplina Alfabetização e Letramento é considerada como de nivelamento e se propõe a discutir a relação entre Alfabetização e Letramento, como processo contínuo, e seus desdobramentos no Ensino Fundamental, dentre outras reflexões. Este artigo adota as concepções de letramento que dialogam em torno do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Os dados construídos e analisados, utilizando as categorias de análise conceitual Ferreiriana (2007), demonstram que, no início da disciplina, nenhum dos dez mestrandos formularam conceitos científicos de letramento. Seus conceitos prévios estão na categoria da descrição (2) ou da caracterização (8). É relevante destacar que a maioria dos mestrandos investigados afirmaram não saber como alfabetizar letrando.

PALAVRAS-CHAVE: PROFLETRAS; Alfabetização e Letramento; Conceitos.

ABSTRACT:

The Professional Master of Arts, the PROFLETRAS, is the result of actions of policies for elementary school teachers. The curricular structure of PROFLETRAS, Literacy and Literacy discipline is regarded as leveling and aims to discuss the relationship between literacy and literacy, as an ongoing process, and its consequences in primary education, among other considerations. This article adopts the literacy concepts that dialogue around the Literacy Centre, Reading and Writing (Ceale). Data constructed and analyzed using the categories of conceptual analysis Ferreiriana (2007), show that in the beginning of the course, none of the ten masters formulated scientific concepts of literacy. Their concepts are previous description of the category (2) or the characterization (8). It is worth highlighting that most of the investigated masters said they did not know how literacy letrando.

KEYWORDS: PROFLETRAS; Literacy and Literacy; Concepts

¹ Doutora em educação. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Professora do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. Líder do Grupo de Pesquisa PRADILE. E-mail: cabraljunior8@hotmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estudos sobre letramento surgem no Brasil nos anos 80 em meio às reflexões concernentes às competências e às habilidades que os indivíduos, notadamente os escolarizados, têm em usar a leitura e a escrita. Dentre os estudos, destacam-se os desenvolvidos por Soares (1995, 2002 e 2012), Kleiman (1995, 2001, 2005), Rojo (1998); Mary Kato (1994), Rojo; Moita Lopes (2004) e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) (2003, 2004, 2004 e 2008).

As reflexões ganham efervescência quando atreladas aos resultados de pesquisas como as do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, Índice Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF, Prova Brasil, dentre outros, que têm demonstrado às dificuldades em ler e escrever que os alunos apresentam.

Atento a essa realidade, surge o Mestrado Profissional em Letras, o PROFLETRAS, ofertado em rede Nacional, incluindo mais de 30 universidades, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a UFRN, almejando, em médio prazo, a formação de professores do Ensino Fundamental no ensino de Língua Portuguesa.

O PROFLETRAS visa promover:

- (i) o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do Ensino Fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;
- (ii) o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o percurso do Ensino Fundamental na Escola brasileira;
- (iii) o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da web pressuposta;
- (v) uma atitude pró-ativa dos professores em relação aos alunos com graus distintos de atipicidade;
- (v) o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, compatível aos nove anos cursados durante o Ensino Fundamental (UFRN, 2013, p. 6).

Para tanto, a matriz curricular está assim estruturada:

DISCIPLINAS DE FUNDAMENTO	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	DISCIPLINAS OPTATIVAS
Alfabetização e Letramento	Fonologia, Variação e Ensino	Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação
Tecnologia Educacional	Texto e Ensino	Linguagem, Práticas Sociais e Ensino
	Gramática, Variação e Ensino	Função Sociossimbólica da Linguagem
	Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita	Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 1º ao 5º ano

	Leitura do Texto Literário	Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 6º ao 9º ano
		Erros de Decodificação na Leitura: Rotas e Graus de Atipicidade dos Sujeitos
		Erros de Escrita: Previsibilidade e Atipicidade
		Gêneros Discursivos / Textuais e Práticas Sociais
		Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita
		Literatura Infanto-Juvenil
		Literatura e Ensino
		Produção de Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa como Adicional

No âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a UERN, o PROFLETRAS funciona em três dos seus *Campi*, o Central - em Mossoró, o CAMEAM - em Pau dos Ferros e o CAWSL - em Assu. Neste, a disciplina "Alfabetização e Letramento" foi ministrada por mim, professora Dr^a Marlúcia Barros Lopes Cabral, que agrego em meu currículo, experiências e processo formativo que integram as áreas de Letras e de Educação.

Especificamente, esse componente curricular vislumbrava: a) Ampliar o repertório de conhecimento científico concernente à alfabetização e ao(s) letramento(s), estabelecendo relações teóricas e práticas relativas a esses fenômenos; b) Analisar e compreender problemas relacionados ao processo de alfabetização e às práticas de letramento(s) no contexto escolar; c) Intervir no processo no ensino-aprendizagem da linguagem, favorecendo o desenvolvimento de práticas de alfabetização e de letramento(s) mais produtivas.

No início das aulas da disciplina, adotando os pressupostos da Teoria da Formação de Conceito Vygotskyana (2000), empreendi, com os alunos, processo de formação de conceitos, iniciando pelo diagnosticado dos conceitos prévios dos discentes acerca de Letramento. É sobre esse assunto o foco deste artigo.

A FORMAÇÃO DE CONCEITO: apresentando as escolhas

É inegável a importância de conhecimentos teóricos para o desenvolvimento da práxis educativa. Autores como Saviani (1986), Luckesi (1983), Vygotsky (2000), Cabral (2005, 2011), Ferreira (2007), Ibiapina (2008), dentre outros, defendem ser essencial que o educador conheça, cientificamente, seu objeto de ensino.

Enfatizando que conhecer é conceituar, Vygotsky (1989, p. 73) destaca a importância do trabalho com os conceitos espontâneos para a formação dos conceitos científicos. Ele diz que "um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico". Nesse processo, a mediação se torna imprescindível. O indivíduo vai formulando seus conceitos com a ajuda de um parceiro mais experiente. É justamente nesse contexto que o processo educativo ganha relevância. Vygotsky (1989, p. 79) diz que o aprendizado escolar "desempenha um papel

decisivo na conscientização [...] dos seus próprios conceitos mentais”. Para ele esse aprendizado produz algo novo no desenvolvimento.

Tomando por base, principalmente, o materialismo histórico-dialético e os estudos vygotskyanos acerca da elaboração conceitual, Ferreira (2007) propõe procedimentos que possibilitam analisar a elaboração conceitual como produto e processo da atividade cognoscitiva do ser humano.

Para tanto a autora empreendeu estudos teóricos e práticos, retomando investigações relativas à formação de conceitos em diversas áreas de conhecimento: na lógica, na Linguística e na Psicologia, buscando, nessas áreas, contribuições que lhes permitiram eleger categorias para análise das elaborações conceituais de sujeitos particulares.

Segundo Ferreira (2007, p.62), a análise da elaboração conceitual requer:

Categorias que englobem o processo em sua totalidade, indicando características dos diferentes estágios da formação de conceitos, de forma que abranja igualmente a íntima conexão interna da conceitualização, a variedade e complexidade de inter-relacionamento (grifo da autora).

Ferreira destaca que, na elaboração das categorias por ela propostas, a linguagem é fator primordial, e o uso da linguagem verbal assume predominância nesse processo, visto que, por meio da expressão verbal, é possível observar o processo de elaboração conceitual, bem como suas conexões, configurações e variabilidade de relações. Assim sendo, a linguagem é concebida como “o elemento de mediação dos diferentes procedimentos e operações lógicas (abstrações, generalizações, análises e sínteses), sem as quais o processo de elaboração conceitual não se efetivaria” (FERREIRA, 2007, p. 63).

Ao elaborar as categorias de análise conceitual, a referida autora orienta-se, também, pelos princípios da exclusão mútua, da homogeneidade, da pertinência, da objetividade e da produtividade, dada a compreensão que a citada estudiosa tem acerca do que é categorização: “operação classificatória que envolve a diferenciação de elementos constitutivos de um conjunto, reagrupados segundo critérios previamente definidos” (FERREIRA, 2007, p. 63).

Assim, referendando-se nesses princípios, a autora apresenta duas modalidades de categorias para abranger a análise da elaboração conceitual na dupla perspectiva: produto e processo. A primeira modalidade de categorias classifica o estágio de elaboração conceitual sem a preocupação de apreender se a construção foi mediada em situação de ensino-aprendizagem escolar. Já a segunda modalidade de categorias é estabelecida como parâmetro de análise do processo de formação e desenvolvimento de conceitos em situações de ensino-aprendizagem na escolarização. As categorias da primeira modalidade são:

- a) A **descrição** - Consiste na enumeração dos atributos ou propriedades externas dos fenômenos, a fim de distingui-los. Inclui todos os atributos do fenômeno sem abstrair os essenciais dos secundários. Estabelece vínculos factuais que se revelam na experiência imediata. Há uma predominância do conteúdo em relação ao volume. Seu objetivo é descrever o melhor possível, com maior plenitude e exatidão, os atributos dos fenômenos, transmitindo imagem sensório -perceptiva do fenômeno mediante uma representação criadora ou reprodutiva. [...].
- b) A **caracterização** - Utiliza também o procedimento lógico da enumeração, a partir da abstração de alguns atributos ou propriedades essenciais que

distinguem os fenômenos. As abstrações desprendem-se dos elementos perceptivos, porém seu volume apresenta um grau de generalidade restrito às singularidades. [...].

- c) A **definição** - É um procedimento lógico através do qual se revela o conteúdo do conceito ou estabelece o significado do termo. Consiste em abstrair os atributos ou propriedades essenciais e necessárias para distinguir um fenômeno dos demais, sem esgotar suas propriedades, aspectos e relações. Requer emprego de determinadas regras lógicas, como, por exemplo, a comensurabilidade, isto é, igualdade de volume entre o conceito definidor e o conceito definido; evitar circulação; precisão, clareza e ausência de ambigüidades. [...].
- d) A **conceituação** - compreende o universal, essencial e necessário no fenômeno. Abrange os atributos ou propriedades essenciais e necessárias, os nexos e relações que constituem a essência dos fenômenos, contendo, ao mesmo tempo, a singularidade, a particularidade e a universalidade, isto é, conteúdo e volume. Os atributos essenciais são aqueles que diferenciam um fenômeno de todos os outros. São comuns a todos os elementos de uma determinada classe e expressam a própria essência do fenômeno e de sua natureza interna. [...]. (FERREIRA, 2007, p. 64-66).

As categorias apresentadas constituem estratégias por meio das quais é possível analisar a elaboração conceitual. No caso específico deste estudo, o conceito de letramento.

Isso posto, passo a contextualizar a construção e análise dos dados referentes aos conceitos prévios de "letramento" elaborados pelos mestrados do PROFLETRAS/UERN/CAWSL, na primeira aula da disciplina "Alfabetização e Letramento".

REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS PRÉVIOS DE LETRAMENTO

O conceito de letramento sempre esteve atrelado à concepção de leitura e de escrita como práticas sociais. Para Kleiman (1995, p.19), letramento pode ser definido como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Na visão de Marcuschi (2007, p.25),

[...] letramento, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda... Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

É, pois, nesse sentido, que em uma sociedade letrada, isto é, com práticas de leitura e escrita, mesmo a pessoa que não codifica e decodifica os símbolos convencionados socialmente para ler e escrever, que não passou por processo de escolarização, utiliza, mesmo que

intuitivamente, em sua fala e em seu cotidiano características da sociedade letrada. Assim sendo, nesse tipo de sociedade, o termo iletrado inexistente (TFOUNI, 2004).

Todavia, não se pode negar a importância da aprendizagem do sistema formal da língua escrita para o desenvolvimento, cada vez mais crescente, das habilidades de ler e de escrever, visto que, como apontam Pérez e García (2001, p. 49), “[...] permite ter acesso às informações e aos conhecimentos gerados pela ciência, pela arte, por outras pessoas, mas, sobretudo, permite explorar as próprias ideias e gerar ideias novas”, ampliando e registrando a visão de mundo. Assim, aprender a ler e a escrever é “fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos” (MARCUSCHI, 2001, p. 125).

Dito isso, pelo fato de a escrita ser, como assevera Luria (1988, p.144), “[...] definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”, não é, pois, algo que se aprende isoladamente, “a construção de um domínio cultural como o do código escrito não é um empreendimento individual, mas uma tarefa compartilhada com outros que já o construíram ou estão prestes a fazê-lo” (PÉREZ; GARCIA, 2001, p. 25). Assim sendo, “pressupõe uma responsabilidade compartilhada entre os que ensinam e os que aprendem, entre os alunos como sujeitos ativos de suas próprias aprendizagens e o professor como guia e apoio que serve como mediador entre os alunos e a cultura” (PÉREZ; GARCIA, 2001, p. 24).

Nesse sentido, é necessário mais que ensinar “a traçar letras, apurar o traçado, usar o papel” (AZENHA, 1999, p. 92), é preciso fazer o aprendiz refletir sobre o processo, sobre o sistema de representação da escrita, fazê-lo perceber a real importância de ler e de escrever, compreendendo que:

A leitura expressa [...] o respeito ao princípio democrático de que todos têm direito à informação, ao acesso aos bens culturais já produzidos, aos bens culturais em vias de produção ou simplesmente aos previstos, nas sociedades [...]. Tal acesso à informação representa, sobretudo, o exercício do poder, o qual acontece muito precariamente sem a correspondente partilha do acesso à escrita. [...]. Sem saber muito do que se passa à volta de si, costumam ter restritas possibilidades de poderem intervir no curso de suas vidas e dos grupos em que atuam (ANTUNES, 2009, p.193).

Com essa compreensão, no contexto escolar, o fenômeno do letramento presta-se para banir definitivamente as práticas mecânicas de ensino instrumental da leitura e da escrita, centradas na e para a escola, sem manter um elo vivo e autêntico com os usos reais da leitura e da escrita além dos seus muros. Antes pelo contrário, na concepção de letramento, essas práticas são essencialmente voltadas para o uso social, para o exercício, cada vez mais crescente, da cidadania.

Posto isso, passo a contextualizar a construção e a análise dos dados referentes aos conceitos prévios de “letramento” dos dez alunos do PROFLETRAS/UERN/CAWSL, que principiou com a dinâmica “Diga o que é”, pergunta que, segundo Ferreira (2007), conduz à conceitualização, visto que ao respondê-la o indivíduo mobiliza funções mentais para pensar, voluntariamente, sobre o que sabe acerca do fenômeno, materializando esse pensamento em linguagem, formulando enunciados que podem estar nas categorias da caracterização, da descrição, da definição ou da conceitualização, dependendo dos atributos que estão explícitos e que revelam a existência (ou não) de nexos e relações que apresentem (ou não) o que é

essencial e necessário no fenômeno, articulando (ou não) atributos gerais - que relaciona o fenômeno a outros fenômenos de uma cadeia maior, particulares - que situa o fenômeno no âmbito de fenômenos semelhantes, e singulares - que especifica o fenômeno, distinguindo-os de outros com os quais partilha aspectos semelhantes.

As respostas à pergunta "O que é Letramento", expressas por escrito pelos mestrandos referendados, foram analisadas com base nas categorias eleitas neste estudo. Elas revelam que nenhum dos conceitos prévios de alfabetização analisados estava na categoria **conceituação**, visto que não continha expresso, com nexos e relações articuladas, atributos gerais, particulares e singulares que revelasse o essencial e necessário para diferenciar alfabetização de outros fenômenos semelhantes, explicitando a sua natureza interna.

A maioria dos conceitos prévios estava na categoria **caracterização**, vejamos alguns desses conceitos:

É o saber adquirido através das práticas sociais aprendidas no cotidiano que viabilizam a resolução e enfrentamento nas mais diversas situações de comunicação.

(Mestrando 1)

O desenvolvimento de diversas habilidades (o conhecimento de mundo), sem necessariamente "dominar" conhecimentos acerca das letras.

(Mestrando 2)

Fase pela qual já se têm noções acerca da leitura e compreensão.

(Mestrando 3)

É o conhecimento adquirido ao longo da vida, com as experiências do cotidiano, ou seja, saber identificar uma coisa ou compreender algo mesmo sem saber ler.

(Mestrando 4)

Habilidade mais abrangente que a alfabetização, pois permite que as pessoas que não são "alfabetizadas formalmente", possam adquirir autonomia para desenvolver ou vivenciar práticas sociais.

(Mestrando 5)

É um conhecimento que permite ao indivíduo interagir socialmente a partir de seus conhecimentos prévios, por meio de suas experiências empíricas, que são estimuladas conforme as suas necessidades.

(Mestrando 6)

São as práticas sociais mediadas através do uso de diferentes gêneros textuais.

(Mestrando 7)

Desenvolvimento intelectual que possibilita a alguém a condição de compreender diversos aspectos da vida social até mesmo sem necessitar de conhecimentos escolares para tal. Relaciona-se com o saber fazer e o saber conviver.

(Mestrando 8)

Nos enunciados acima é possível perceber a abstração de algumas propriedades essenciais que distinguem o fenômeno letramento de outras atividades humanas que utilizam a linguagem como produto e processo, notadamente às relacionadas às práticas sociais (mestrandos 5 e 7), seja pela utilização de expressões como: "letras/leitura/escrita" (Mestrandos 2, 3 e 4) e "compreender" (Mestrando 8). Essas propriedades desprendem-se dos elementos perceptivos e estão relacionadas aos aspectos singulares do fenômeno letramento.

Já os enunciados dos Mestrandos 09 e 10 estão na categoria descrição. Neles se visualiza a enumeração de inúmeros atributos do fenômeno letramento sem, contudo, abstrair os secundários dos essenciais. Há, pois, a predominância do conteúdo em relação ao volume, com o objetivo de "descrever o melhor possível, com maior plenitude e exatidão, os atributos dos fenômenos, transmitindo imagem sensorio - perceptiva do fenômeno mediante uma representação criadora ou reprodutiva. [...]" (FERREIRA, 2007, p.64). Vejamos os enunciados:

Tem a ver com levar em conta o conhecimento já adquirido, as necessidades da prática de leitura no meio social de cada usuário da língua.

(Mestrando 9)

É o conhecimento de mundo que uma pessoa tem, está além da escrita. Conjunto de habilidades que as pessoas desenvolvem para resolver problemas no dia-a-dia, ainda que não dominem a escrita.

(Mestrando 10)

Dito isso, é salutar ponderar que “um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas na memória, é mais do que um simples hábito mental [...]” (VYGOTSKY, 1989, p. 71). Ele envolve processos psicológicos complexos que “pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade de comparar e diferenciar” (VYGOTSKY, 1989, p. 72). Nesse processo, predomina a ação do pensamento teórico e exige “uma atividade intelectual na qual se efetiva a ativação de todas as funções mentais e estados psíquicos de forma volitiva e consciente, atingindo patamares superiores no seu desenvolvimento” (FERREIRA; FROTA, 2008, p. 30).

Como exemplo do que pode ser definido como um conceito de letramento, apresento o conceito científico que tenho formulado e que atende aos requisitos adotados no referencial eleito neste estudo.

Assim, compreendo letramento como sendo *fenômeno sociocultural humano das sociedades grafocêntricas, que denota estado ou condição do grupo social ou do indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De posse da análise do diagnóstico dos conhecimentos prévios e das necessidades formativas dos mestrandos, em relação ao que é letramento, nas aulas que se seguiram, empreendi com eles estudos embasados em autores como Antunes (2009), Tfouni (2004), Soares (1995, 2002 e 2012), Kleiman (1995, 2001, 2005), Rojo (1998); Rojo; Moita Lopes (2004), Marcuschi (2008), Oliveira; Tinoco (2010), Oliveira; Kleiman (2008) e do Centro de

Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) (2003, 2004, 2004 e 2008), dentre outros estudiosos do letramento.

Também medieii conhecimentos que possibilitaram aos mestrados reelaborem seus conceitos de letramento, formulando conceitos científicos desse fenômeno. Estes foram imprescindíveis para que os discentes estabelecessem importantes conexões entre a teoria e a prática e, a partir delas, refletissem sobre a práxis do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, por eles vivenciados, desenvolvendo estratégias favoráveis à proficiência dos alunos deles, no que se refere às habilidades de leitura e de escrita, por meio de atitudes pró-ativas que manifestaram, no decorrer das aulas da disciplina, em relação ao trabalho produtivo dos seus alunos que apresentam graus distintos de atipicidade relativas às habilidades e competências leitoras e escritoras.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, A. **Didática da língua portuguesa para o ensino fundamental: alfabetização, letramento e produção de texto em busca da palavra-mundo**. São Paulo: FTD, 2000.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

ANTUNES, I. **Aulas de português: encontrô e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUSA, M. A. F. **Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO; CASTANHEIRA. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

CABRAL, M. B. L. **A formação do professor alfabetizador, a relação teoria-prática e a lingüística aplicada: sugestões para mediação didática**. 232 f. Mestrado em Estudos da Linguagem. UFRN, 2005.

CABRAL, M. B. L. **A formação do professor alfabetizador, a relação teoria-prática e a lingüística aplicada: sugestões para mediação didática**. 2005. 232 f. Dissertação de Mestrado. UFRN, 2005.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FERREIRA, M. S. Pelos caminhos do conhecer: uma metodologia de análise da elaboração conceitual. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Orgs). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 51 -71.

FERREIRA, M. S.; FROTA, P. R. de O.(Orgs.). **Mapas e redes conceituais: reestruturando concepções de ensinar e aprender**. Terezinha: EDUFPI, 2008.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Autores Associados, 1991.

IBIAPIANA, I. M. L de M. (Org.). **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.

KATO, M., MOREIRA, N. e TARALLO, F. **Estudos em alfabetização**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KATO, M. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP: Pontes, 1994.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento - Não basta ensinar ler e escrever**. Fonte: www.iel.unicamp.br/cefiel/alfalettras/biblioteca_professor/arquivos em 10.07.2013.

KLEIMAN, Angela B. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

KLEIMAN, Angela B. 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. (Coleção Idéias sobre linguagem).

LUCKESI, C. C. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1983.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R.. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. ; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Ed. da Universidade de São Paulo, 1988.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, M.S. ; TINOCO, G. S. I. **Projetos de letramento**. Nata: EDUFRN, 2010.

OLIVEIRA, M.S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos Múltiplos**. Natal: EDUFRRN, 2008.

PÉREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1994.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Submetido em: Maio de 2015

Aprovado em: Setembro de 2015