

**PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: QUESTÕES DE LETRAMENTO**

Georgyanna Andréa Silva Morais  
Antônia Edna Brito

**Notas introdutórias**

O ato de ler e escrever constitui-se um elemento inerente à condição humana, uma vez que a aquisição da língua oral e escrita nos remete à possibilidade de participação social na qual nos tornamos seres no mundo. A aquisição da leitura e da escrita implica, portanto, uma questão de cidadania, ao tempo que se revela como uma forma de inclusão social, ao possibilitar-nos a capacidade criadora e o posicionamento crítico do mundo no qual estamos inseridos. Desse modo, o domínio da língua oral e escrita amplia nossos horizontes, proporcionando-nos, sobretudo o acesso à informação e à produção do conhecimento.

Realçamos que, o ato de ler e escrever não se constituem como naturais, mas revelam-se como processos que ocorrem a partir das interações sociais estabelecidas, conduzindo-os à assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, com vistas à sua reelaboração. A escola, enquanto agência por excelência de produção de conhecimentos desempenha um papel de fundamental importância no processo de aquisição da língua escrita, ao desenvolvê-la de forma sistematizada, atribuindo sentido ao aprendizado da leitura e da escrita, por meio das interações estabelecidas no contexto escolar.

No cenário brasileiro, a partir da década de 1980, do século XX, vem se delineando novos enfoques e paradigmas acerca da prática pedagógica, visando uma compreensão crítica do desenvolvimento dessa prática no interior da escola. Desse modo, situamos, no processo de aquisição da leitura e da escrita, o papel da professora alfabetizadora, enquanto mediadora na construção do conhecimento, cuja prática pedagógica deve estar sustentada numa concepção crítica de educação, o que requer

melhor compreensão acerca do processo de alfabetização, bem como exige a reflexão sobre o fazer docente, com vistas à re-significação da prática.

Nesta perspectiva, este estudo analisa o processo escolar de alfabetização, na perspectiva do letramento, tendo como foco a prática pedagógica alfabetizadora enquanto instância que pode estimular a utilização da escrita, observando seus diferentes usos e funções no âmbito da sociedade.

### **As concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita**

As reflexões empreendidas acerca da alfabetização revelam o caráter multifacetado do processo de aquisição da leitura e da escrita, de modo que, além das habilidades específicas desenvolvidas em torno do ato de ler e escrever se faz necessária a compreensão dos usos sociais da escrita aos quais a alfabetização deve responder, uma vez que o domínio da tecnologia da leitura e da escrita não garante por si só o desenvolvimento de habilidades necessárias para que o sujeito obtenha êxito mediante as exigências de uma sociedade letrada.

Empreender uma análise acerca da concepção de alfabetizar, nos remete à uma leitura das questões teórico-metodológicas acerca das diferentes concepções de aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo enfatizando as bases psicológicas que as sustentam, aliadas ao tratamento didático-metodológico no processo de aquisição da língua escrita, a partir das concepções empirista, psicogenética e sociointeracionista.

#### **1.1 Concepção empirista**

Revisitando as concepções sobre o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita, na concepção empirista, a explicação para o fracasso escolar do sujeito parte do pressuposto de que este não possui maturidade para aprender ler e escrever, sendo, portanto, submetido a exercícios de prontidão até que venham suprir tal carência, para em seguida adentrar no universo das letras.

A concepção empirista fundamenta o modelo tradicional de alfabetização, concebendo-o enquanto processo de codificação e decodificação da língua escrita, pautada, sobretudo, na memorização inicial de sílabas simples seguidas das sílabas

complexas para a formação de palavras. Neste sentido, a preocupação central neste modelo de alfabetização é a escrita enquanto representação da fala, enfatizando a dimensão individual do processo de alfabetizar, de modo que a escrita é constituída enquanto atividade neutra e mecânica, sendo necessário inicialmente ensinar a escrita das letras para depois ensinar a ler e escrever.

Nesta perspectiva, os exercícios de coordenação motora que estimulem a lateralidade, a discriminação visual, à percepção espaço-temporal são requisitos para aprender a escrever, pois o treino e a repetição são elementos indispensáveis para a preparação da aquisição da escrita, haja vista que, nessa concepção, escrever é sinônimo de copiar, restringindo o ensino da escrita a exercícios de caligrafia, cópias, ditados, com ênfase no desenho correto das letras e na memorização excessiva de palavras, como requisito para uma grafia correta.

Considerando a alfabetização enquanto processo mecânico, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita é considerado nesta concepção, como uma questão de escolha de métodos mais adequados para o aluno dominar o código escrito. Com base nos estudos de Mortatti (2006), reiteramos que a concepção empirista realça os aspectos relacionados à metodização da leitura e da escrita na busca de que método seria mais eficiente para ensinar o sistema de escrita alfabética, abrangendo basicamente duas práticas metodológicas de aquisição da língua escrita: os métodos analíticos e os métodos sintéticos.

Os métodos sintéticos evidenciam o ensino e a aprendizagem da leitura numa compreensão da “parte” para o “todo” postulam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita a partir da associação de estímulos visuais e auditivos, com “[...] ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo excessivo à memória e não à compreensão pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e a escrita [...]” (CARVALHO, 2005, p. 23), uma vez que não oferecem situações significativas onde os alunos possam pensar acerca da escrita, percebendo a sua real função nas ações comunicativas.

Em contraposição aos métodos sintéticos, os métodos analíticos pressupõem a compreensão do texto, evidenciando a análise do “todo” para as “partes”, cuja proposta segue a ordem das unidades maiores (palavras, frase, texto) para as unidades menores (letras, sílabas), procurando romper com o princípio da decifração, cuja crença reside na visão globalizada da realidade, para a percepção do todo antes de captar os detalhes (CARVALHO, 2005).

A concepção empirista nestes termos desconsidera a aquisição da linguagem escrita a partir dos condicionantes sociais da criança, ao tempo que o processo de alfabetização ocorre de forma descontextualizada da realidade, sem, contudo imprimir um significado social no processo de aprendizado da língua escrita.

## **1.2 Concepção psicogenética**

A ênfase excessiva na eficácia dos métodos de alfabetização, no cenário educacional brasileiro, se estende até meados da década de 1980, com a chegada dos resultados dos estudos de Ferreiro e Teberoski (1999) acerca da concepção psicogenética de aquisição da língua escrita, inaugurando uma revolução conceitual sobre a alfabetização, à medida que refuta as antigas práticas de ensino e aprendizagem do sistema alfabético, concebendo a criança enquanto sujeito que pensa acerca do funcionamento da escrita.

Baseada nos pressupostos teóricos da psicologia genética de Jean Piaget, esta concepção não se constituiu em um novo método de alfabetização. Tomando como parâmetro a compreensão do processo de aquisição da língua escrita e falada pela criança, a alfabetização passa a ser vista a partir do princípio de “como se aprende”, deslocando a atenção para a compreensão do processo de construção do conhecimento realizado pelo aluno, uma vez que a aquisição da leitura e escrita ocorre de maneira simultânea. Assim, a aprendizagem ocorre a partir da interação do sujeito cognoscente (criança) com o objeto cognoscível (língua escrita) e o sucesso da alfabetização decorre da transição das fases evolutivas de construção do conhecimento sobre a escrita pelas quais passa a criança.

Neste enfoque, Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam uma revolução conceitual ao explicarem a forma como a criança aprende a ler e escrever, ao definirem as fases sucessivas (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética) pelas quais a criança passa durante o processo de aquisição da língua escrita. Dessa forma, o papel do professor é o de mediador entre o sujeito cognoscente (aluno) e o objeto cognoscível (código escrito), considerando a construção do conhecimento realizada nesse processo, onde o aluno é um sujeito ativo, capaz de formular hipóteses, comprovar, categorizar, a partir das experiências que vai realizando na interação com a língua escrita.

As contribuições da teoria psicogenética ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita traduzem-se no reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo na construção da escrita, bem como na importância dada ao professor quanto ao conhecimento de como o aluno aprende, com vistas à elaboração de situações desafiadoras para a alfabetização da criança, a fim de desenvolver uma aprendizagem significativa, desconsiderando a disputa entre métodos adequados para alfabetizar. Por outro lado, a revolução conceitual impulsionada pelo paradigma psicogenético suscitou equívocos quanto à compreensão acerca dos erros construtivos no processo de aprendizagem, no que se refere a intervenções pedagógicas face às situações de construção do conhecimento, haja vista que a compreensão desse novo conceito significou a não interferência do professor diante do processo de construção do conhecimento do aluno para evitar bloqueios na aprendizagem.

### **1.3 Concepção sociointeracionista**

A concepção sociointeracionista está fundamentada nos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, cuja compreensão da realidade é marcada pela história humana em constante luta pela transformação a partir da ação interativa do homem com a natureza. Parte da premissa de que o homem constitui-se através de interações sociais, onde transforma e é transformado nas relações produzidas no espaço social e no tempo histórico.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é resultante das interações sociais, uma vez que estas desempenham papéis determinantes na constituição dos sujeitos, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das funções psíquicas do homem, tais como as representações do real, a produção do pensamento e a utilização da linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação (REGO, 1995). A leitura e a escrita são, portanto, concebidas enquanto objetos culturais que estabelecem diferentes usos e funções com base no contexto social da criança.

A concepção sociointeracionista compreende a importância que tem para o professor alfabetizador o conhecimento de como ocorre o processo de construção do conhecimento da língua escrita pela criança, no entanto avança para a compreensão da importância da dimensão social neste processo de aquisição do conhecimento enquanto objeto cultural, considerando que o processo de aprendizagem da criança depende [...]

essencialmente da interação com o “outro” e, sobretudo, das “relações de ensino”, no caso da aprendizagem escolar (MORTATTI, 2007, p. 162).

No âmbito escolar, o professor é considerado, portanto, o parceiro mais experiente no processo de aquisição da língua escrita, no papel de mediador entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial do aluno, a partir da proposição de situações didáticas significativas, da troca de experiências e das pistas fornecidas nas situações de aprendizagem. O papel de mediador, de parceiro mais experiente requer do professor, a percepção sensível do outro através da observação e do registro das características peculiares das crianças, ao considerá-las enquanto sujeitos interativos e produtores de conhecimento, que trazem para a escola experiências da língua escrita, tudo isso visto como um rico material a ser explorado no contexto da alfabetização.

O sociointeracionismo vai além da discussão acerca de métodos de alfabetização, bem como não concebe que a aquisição da linguagem implica somente uma dimensão individual, mas enfatiza, sobretudo, a criança enquanto ser interativo na construção do conhecimento mediada por seus pares, considerando, pois, a dimensão social no processo de aquisição da escrita, de modo que o conceito de alfabetização supera o paradigma de mera tarefa de codificação/decodificação, ao tempo que situa a aprendizagem do código a partir dos usos sociais da escrita atribuindo-lhes sentido e significado com base nas diferentes situações de utilização. Nesse sentido, há uma ampliação da questão metodológica, não se reduzindo a métodos clássicos de alfabetização, mas referindo-se a

[...] um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer e implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino [...] (FRADE, 2007, p. 29).

Ao evidenciar os usos sociais da língua como parte integrante da natureza do processo de alfabetização, a concepção sociocultural explicita a aquisição da escrita numa perspectiva sociolingüística, realçando que a língua oral e a língua escrita servem a diferentes situações sociais e com diferentes objetivos (SOARES, 1995). Para tanto, o conceito de alfabetização deve extrapolar a simples técnica de codificar/decodificar, sendo concebida enquanto processo multifacetado e sistemático de aquisição da leitura e

da escrita que, por um lado, compreende a dimensão técnica de conhecimento de fonemas e grafemas, mas, por outro, exige a contextualização do sentido e do significado das palavras enquanto componente essencial para a leitura e compreensão da realidade, de modo que a leitura e a escrita sejam concebidas enquanto processos para uso social. Nesse aspecto, somente alfabetizar não basta mais, se faz necessária a reflexão acerca das práticas de leitura e escrita vivenciadas pelo aluno na construção de uma aprendizagem significativa e de práticas alfabetizadoras competentes, visto que está imerso numa sociedade letrada e exposto às mais variadas situações de leitura e escrita.

### **Letramento: discutindo a função social da escrita**

Em meados da década de 1980, mesmo com uma forte influência de referenciais teóricos pautados na psicolinguística e lingüística, emerge uma nova abordagem acerca da alfabetização. Essa nova concepção parte de uma perspectiva histórica e sociológica e ressalta a dimensão multidisciplinar da alfabetização. Segundo Mortatti (2004, p. 78) [...] essa abordagem contribuiu significativamente para ampliar as reflexões sobre os limites e as novas possibilidades de compreensão do fenômeno e dos problemas a ele relacionados.

Ressaltamos o conceito de letramento para designar o processo de apropriação de práticas sociais da língua escrita, ao tempo que podemos defini-lo [...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995, p. 19). Tais práticas de usos da escrita extrapolam as situações específicas de sala de aula, as quais classificam os sujeitos como alfabetizados ou não-alfabetizados e concebem a forma escolar da escrita como via única para a sistematização da realidade social.

Ainda segundo Kleiman (1995), a escola não está preocupada com o desenvolvimento do letramento como prática social, mas apenas com a prática da alfabetização, como aquisição de códigos alfabéticos e numéricos, a fim de desenvolver na criança uma competência individual necessária para o sucesso escolar, sem considerar a dimensão social desse aprendizado, relacionando-o com as práticas sociais

da língua oral e escrita desenvolvidas pela família e outros grupos que a criança participa.

Para Soares (2004), o termo letramento surge a partir das novas relações estabelecidas com as práticas de leitura e escrita na sociedade, ao passo que não basta apenas saber ler e escrever, mas que funções a leitura e a escrita assumem em decorrência das novas exigências impostas pela cultura letrada. Ainda segundo Soares (2004, p. 47), a alfabetização é [...] a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, ao tempo que letramento [...] é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Assim, o letramento implica a apropriação da escrita e sua utilização nas diversas práticas que envolvem a leitura e a escrita, extrapolando o processo inicial de aquisição do código alfabético, que constitui uma especificidade da alfabetização, bem como considerando as práticas vivenciadas cotidianamente nos contextos culturais.

O termo letramento é um fenômeno plural, multifacetado, cuja compreensão implica os usos e funções das demandas de leitura e escrita postas pela sociedade letrada, não apenas para o sujeito que sabe ler e escrever, mas também para quem utiliza o código a partir de alguma mediação, como diferenciar mercadorias pela marca, reconhecer o valor do dinheiro, ouvir uma notícia de jornal, dentre outras situações decorrentes de utilização da escrita presentes no contexto de uma sociedade grafocêntrica. Decorrem desta perspectiva, categorias distintas da definição de letramento, tais como a dimensão individual e a dimensão social para a compreensão do termo enquanto um fenômeno plural, socialmente construído, cujo significado é explicitado a partir do contexto histórico de cada grupo social.

Conforme Soares (2004), na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, que envolve um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas desenvolvidas nos processos de leitura e escrita que caracterizam uma pessoa enquanto letrada ou iletrada a partir do desenvolvimento de determinadas habilidades avaliadas com base em critérios como ler e escrever com precisão, por exemplo. Por outro lado, dada a especificidade do contexto onde ocorre a ação comunicativa da língua por meio da escrita, a dimensão social do letramento considera o uso que o sujeito faz da leitura e da escrita em dado contexto social, a partir da especificidade e natureza dela decorrente.

A dimensão social do letramento realça os princípios de uma alfabetização crítica, transformadora, que considera o sujeito um ser histórico, situado nos diferentes contextos sociais e, portanto capaz de utilizar a escrita enquanto ferramenta para o

desenvolvimento de suas competências para melhor atuar na sociedade tecnológica. Assim, o princípio de uma alfabetização transformadora coaduna com uma educação problematizadora, na perspectiva freireana, [...] comprometida com a libertação, empenhada na desmistificação [...] (FREIRE, 1987, p. 72) do domínio da palavra a uma minoria elitizada que detém o poder da escrita, legitimando as relações de dominação entre os que se apropriaram da tecnologia da escrita e aqueles que não a possuem, sendo, portanto marginalizados.

É importante observar, no entanto, que a discussão em torno dos processos de alfabetização e letramento não implica na substituição e ou dissociação de um termo por outro, lembrando que ambas as categorias conceituais de aquisição da língua escrita envolvem processos complexos que se traduzem em diferentes dimensões.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, [...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita – *o letramento*. (SOARES, 2004, p. 14)

Na concepção sociointeracionista, a alfabetização não é concebida como um processo estanque, isolado do letramento, mas são vistos como processos simultâneos, porém diferentes os quais envolvem cada um, competências e habilidades específicas dadas às múltiplas facetas que os constituem, implicando, portanto, metodologias diferenciadas de ensino. Dessa forma, a escola deve constituir-se um espaço de vivências significativas para a apropriação e construção da língua oral e escrita, espaço no qual para muitas crianças é a única via de acesso para o mundo da leitura. Neste sentido, cabe ao professor, o papel de mediador do processo de construção desse saber, a partir da ressignificação do espaço escolar num rico ambiente alfabetizador, que proporcione ao aluno experiências diversificadas com os diferentes gêneros textuais. Para tanto, há que se compreender que a base do trabalho do professor está pautada na natureza político-ideológica, haja vista que os objetivos da alfabetização escolar perpassam pela concepção de mundo e de homem que se deseja formar.

### **A prática pedagógica alfabetizadora na perspectiva do letramento**

Com o advento da sociedade do conhecimento, as constantes mudanças no campo educacional exigem dos educadores a busca contínua de inovações, visando a melhoria de suas práticas pedagógicas, uma vez que este processo implica rupturas e reelaborações de conhecimentos, tornando-se por isso uma instância na qual emergem razões essenciais para a sobrevivência e satisfação pessoal e profissional do professor, sob o foco do desenvolvimento profissional, concebendo o professor como um ser que interage com o saber, sendo a escola um espaço permanente de produção de conhecimento.

Reportando-nos aqui, de modo específico ao campo da alfabetização, podemos analisar as implicações pedagógicas decorrentes com base nas duas grandes vertentes de compreensão da realidade - de um lado, a prática tradicional e, de outro, as práticas sociointeracionistas - na aquisição da leitura e da escrita. Nesta ótica, numa concepção tradicional, o professor alfabetizador tem sua ação voltada para a memorização, bem como para atividades repetitivas de estímulo-resposta, sem significado para quem as realiza, haja vista que a leitura e a escrita são concebidas enquanto processos mecânicos, dissociados do contexto cultural do aluno.

Revisitando as bases teóricas do sociointeracionismo, destacamos a relevância atribuída às interações sociais na produção do conhecimento, uma vez que a aprendizagem ocorre como um fenômeno inerente às relações estabelecidas entre o sujeito e seus pares. Neste aspecto, a prática pedagógica é marcada por uma rede de interações que envolvem não apenas professores e alunos, mas todo o processo educativo, incluindo os resultados da ação docente.

Quanto à aquisição da leitura e escrita, na prática sociointeracionista, esta é concebida como um processo social, uma vez que, numa sociedade grafocêntrica, o ato de ler e escrever são considerados objetos culturais. Portanto, este processo de aquisição da leitura e da escrita não deve desconsiderar os aspectos sociais do aluno, uma vez que alfabetizar por si só não basta mais. É preciso, portanto, desenvolver práticas sociais de leitura e escrita, a partir de seus diferentes usos e funções requeridos pela sociedade, de modo a compreender o letramento enquanto um novo conceito de compreensão acerca da função social da escrita.

O fazer diferenciado da alfabetização na perspectiva do letramento exige do professor alfabetizador conhecimentos específicos acerca da natureza da aquisição da leitura e da escrita, a fim de que possa compreender a dinâmica do processo de aprender

pelo aluno com vistas à sistematização do código escrito. Com base no exposto, evidenciamos o papel fundamental que a professora alfabetizadora assume no processo de apropriação da escrita, sendo necessária a sistematização de conhecimentos lingüísticos, psicolingüísticos e sociolingüísticos acerca da língua materna, a fim de que desenvolva situações significativas de ensino, proporcionando ao aluno uma aprendizagem bem-sucedida na apropriação da escrita, de modo que este compreenda os usos e funções sociais desse produto cultural.

As reflexões acerca da especificidade da alfabetização e do letramento nos revelam a necessidade da vinculação dos dois termos na prática pedagógica alfabetizadora, de modo que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola contemple uma proposta de “alfabetizar letrando”, onde o ensino e a aprendizagem do código estejam permeados pelas práticas sociais de utilização da escrita, conferindo-lhe sentido e significado a partir de suas diferentes finalidades no contexto social, afinal, numa sociedade letrada, não basta apenas aprender ler e escrever, é preciso praticar socialmente a leitura e a escrita, compreendendo as finalidades decorrentes nos diversos contextos de letramento. Por outro lado, alfabetizar letrando não constitui um novo método de alfabetização que consiste na utilização de textos variados no ambiente escolar, mas de ressignificar o sentido da alfabetização, sobretudo numa perspectiva pedagógica na melhoria de metodologias relacionadas à aquisição da escrita, haja vista que, conforme Soares (2004), há múltiplos métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita.

As práticas de alfabetização desenvolvidas na escola devem contemplar a contextualização da escrita com base nas situações reais de uso dessa tecnologia na sociedade, oferecendo condições para o letramento ao tempo que situam os gêneros textuais demarcando suas funções comunicativas. Consideramos a ressalva de que a escola não pode garantir o acesso a todos os tipos de leitura ou mesmo a sua utilização, no entanto, enquanto agência promotora do letramento deve encaminhar o aluno ao acesso da cultura letrada, possibilitando-o o conhecimento das diferentes formas de utilização dos recursos comunicativos.

Tal proposição encaminha a discussão acerca do papel da professora alfabetizadora nesse contexto, a fim de que possa desenvolver práticas significativas de ensino que possibilitem o desenvolvimento do aluno acerca do funcionamento e utilização da escrita. O papel da professora alfabetizadora, nesse sentido, é a de mediadora desses conhecimentos, tendo em vista a potencialização das funções

psicológicas superiores da criança, a fim de que esta possa se desenvolver autonomamente.

Ressaltamos nesse aspecto, a importância do conhecimento acerca do funcionamento da escrita e de como a criança aprende, como saberes necessários à professora alfabetizadora, objetivando o desenvolvimento de situações significativas de aprendizagem, possibilitando aos alunos refletir sobre o uso e a função social da escrita no seu cotidiano, como aspectos integrantes da organização do trabalho pedagógico na alfabetização.

Neste contexto, discutir sobre a prática pedagógica alfabetizadora é refletir também acerca de vários determinantes, dentre os quais destacamos: a concepção acerca do homem que se deseja formar; as estratégias didáticas a serem desenvolvidas rumo ao desenvolvimento de uma prática que focalize a aprendizagem numa dimensão significativa, considerando a função social da escrita, bem como a ação crítico-reflexiva que deve permear o fazer docente.

### **Notas conclusivas**

Com base na reflexão ora mencionada neste trabalho consideramos relevante compreender a prática pedagógica como elemento de produção do conhecimento ao tempo que se configura como espaço de reflexão para a ação, concebida a relação indissociável entre teoria e prática.

A proposta de alfabetização na perspectiva do letramento constitui um desafio para o professor, pois requer mudanças significativas acerca das questões teórico-metodológicas que norteiam a prática pedagógica a partir do ensino da leitura e da escrita de forma mecânica e repetitiva, sustentada pelos métodos tradicionais expressos nas antigas cartilhas de alfabetização, desenvolvendo conteúdos desconectados das práticas sociais vivenciadas pelos alunos. Nesse contexto, a resignificação da prática alfabetizadora decorre da ação crítico-reflexiva que deve permear o fazer docente, considerando a concepção acerca do homem que se deseja formar e as questões teórico-metodológicas em torno da alfabetização e do letramento rumo a uma aprendizagem significativa.

## Referências

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

DI NUCCI, Eliane Porto. Alfabetizar letrando... um desafio para o professor! In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2005.

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

\_\_\_\_\_. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006, p. 1-16.

\_\_\_\_\_. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: ROSING, Tania M. K & SCHOLZE, Lia (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007, p. 155-168.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação. Santa Maria. Vol. 32. n.1. p. 21-39. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, Magda. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação. n. 0. set/out/nov/dez, 1995, p. 5-16.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. jan/abr. n. 25, 2004.