

POLÊMICA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL DE PAULO FREIRE

POLEMIC OF LITERACY IN BRAZIL OF PAULO FREIRE

Wagner Rodrigues Silva*

RESUMO

Debates atrelados a teorias acadêmicas vêm se intensificando no cenário político brasileiro a partir de enunciados compartilhados incisivamente por autoridades governamentais. Assim, evidenciam-se esforços para depreciação do legado deixado por Paulo Freire e das contribuições da abordagem do letramento para o processo de alfabetização. Contrapondo-me às ideais compartilhadas pelas autoridades, apresento algumas contribuições de Paulo Freire para demandas atuais do fortalecimento (1) da educação científica nas escolas e (2) da formação crítica de professoras. Tais contribuições são apropriadas por pesquisas contemporâneas nos estudos do letramento, produzidos no contexto acadêmico brasileiro e internacional. Como encaminhamento, destaco a relevância da formação docente mediada por práticas investigativas, conforme já propunha Paulo Freire, podendo garantir às professoras a autonomia necessária para construções metodológicas próprias e enfrentamentos profissionais.

Palavras-chave: educação científica; empoderamento; letramento

ABSTRACT

Debates linked to academic theories have been intensifying in the Brazilian political scene from statements shared sharply by governmental authorities. Thus, there is evidence of efforts to depreciate the legacy left by Paulo Freire and the contributions of the literacy approach to the writing acquisition process. Contrasting with the ideals shared by the authorities, I present some contributions by Paulo Freire to current demands for empowering (1) scientific education in schools and (2) critical training of female teachers. These contributions are appropriated by contemporary research in literacy studies, produced in the Brazilian and international academic context. As forwarding, I emphasize the relevance of teacher education mediated by investigative practices, as already proposed by the mentioned educator. It can guarantee to the female teachers the autonomy necessary for their own methodological constructions and professional confrontations.

Keywords: scientific education; empowerment; literacy

"Estou procurando alguém para ser ministro da Educação que tenha autoridade. Que expulse a filosofia de Paulo Freire. Que mude os currículos escolares para aprender química, matemática, português, e não sexo".
Jair Messias Bolsonaro

* Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas (TO), Brasil, Bolsista de Produtividade CNPq, wagnerodriguesilva@gmail.com

1. Revista Veja, Editora Abril, Edição 2608 – ano 51, n. 46, p. 74, em 14 de novembro de 2018.

A escolha do enunciado proferido pelo Presidente da República Federativa do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, como epígrafe deste texto revela o destino desejado para o Educador Paulo Freire por pessoas que compartilham ideias semelhantes às do referido representante do povo brasileiro. Diferentemente do uso padrão de epígrafes em escritos acadêmicos, eu discordo do conteúdo enunciado no excerto compartilhado. Mas a escolha se justifica por meu interesse em expor como contra-argumento um dos legados do educador: a pesquisa como atividade constitutiva da pedagogia crítica, necessária ao fortalecimento das professoras em função dos distintos enfrentamentos característicos do exercício da docência².

Também discordo enfaticamente que o pensamento deixado pelo educador possa “estar ultrapassado”, conforme afirmado pelo Professor Ítalo Curcio, em contraposição à fala do presidente brasileiro, em matéria da Revista Veja, publicada após segundo turno das Eleições 2018 no Brasil: “Paulo Freire surgiu nos anos 1950, em uma realidade completamente diferente da atual. Pode estar ultrapassado, mas nem por isso precisa ser banido” (Veja, Edição 2608, p. 78). O atual momento brasileiro guarda semelhanças com a época vivida por Paulo Freire, marcada pela ameaça do enfraquecimento da democracia e, conseqüentemente, do autoritarismo sobre as minorias – pessoas que se encontram “fora da esfera de dominação política e econômica” (FREIRE, 1990, p. 73)³. Nesse sentido, as palavras do presidente revelam um esforço para a concretização do que denomino segundo exílio do educador, ou seja, do reconhecido legado freiriano herdado pela humanidade.

A necessidade de cumprir essa e outras promessas presidenciais igualmente questionáveis justificaram as escolhas de pessoal para compor a equipe responsável pela gestão do Ministério da Educação (MEC). Foi criada a Secretaria de Alfabetização, que poderia renovar a esperança de muitos brasileiros inquietos com os resultados indesejados em torno da alfabetização de crianças, jovens e adultos. A escolha do responsável por essa secretaria, Carlos Francisco de Paula Nadalim, porém, trouxe bastante apreensão a especialistas no assunto, pois o secretário é conhecido por exposições aguerridas em vídeos no YouTube com propostas de

2. Contradizendo a gramática normativa do português, optei pelo uso das formas femininas professora(s) e alfabetizadora(s). Assim, proponho-me a contribuir para visibilizar o trabalho das mulheres, que representam a maioria das pessoas no exercício do magistério e, em especial, no ciclo da alfabetização. Nos termos de Freire (2008, p. 24), “isto, que parece ser uma questão de gramática, obviamente não o é. É ideologia e a mim me levou muito tempo para compreender”.

3. As semelhanças históricas podem ser constatadas, por exemplo, a partir da leitura do livro “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2017a).

alfabetização orientadas pelo *método fônico*, repudiando a abordagem do *letramento* e, inclusive, o *pensamento de Paulo Freire*⁴.

Diante das representações negativas construídas sobre Paulo Freire, pontuo brevemente quem foi o educador, sendo sua caracterização complementada ao longo deste texto. Conforme Carvalho (2005, p. 43), “é o educador brasileiro mais conhecido internacionalmente pela sua contribuição à teoria e à prática da educação de jovens e adultos”. Os esforços do autor se concentraram na proposição de diretrizes pedagógicas responsáveis pelo fortalecimento dos aprendizes, envolvendo especialmente adultos excluídos por carregarem sobre seus ombros o rótulo de analfabetos. As diretrizes propostas alcançaram diversos níveis de escolarização e campos do conhecimento influenciados pela educação. Nesse sentido, Paulo Freire é “reconhecido como um dos mais importantes filósofos da libertação, pioneiro da alfabetização e da pedagogia críticas” (CARVALHO, 2005, p. 45). Transcorridos quinze anos do seu falecimento, foi condecorado como Patrono da Educação Brasileira, conforme Lei 12.612, de 13 de abril de 2012⁵.

Este ensaio está situado no campo indisciplinar da Linguística Aplicada, desdobrando-se numa abordagem investigativa comprometida com o empoderamento das professoras alfabetizadoras. Para tanto, desenvolvo uma revisão bibliográfica em função do compartilhamento do meu posicionamento crítico diante de polêmicos anunciados em torno da alfabetização, proferidos pelos agentes públicos mencionados nesta introdução. No primeiro momento, apresento alguns argumentos mostrando a inviabilidade da assunção do método fônico como única estratégia de ensino da escrita. Em resposta à autonomia necessária às alfabetizadoras para construir percursos metodológicos próprios, saliento a relevância da formação profissional mediada pela pesquisa. No segundo momento, mostro algumas influências da pedagogia crítica freiriana em estudos contemporâneos sobre as abordagens da alfabetização e do letramento. Realço ainda alguns desdobramentos dos referidos estudos para a abordagem da educação científica, produzida como alternativa a práticas reprodutivas da tradição escolar.

4. A título de exemplificação do material disponibilizado, reproduzo o link do vídeo “Letramento, o VILÃO da Alfabetização no Brasil”, em que são realizadas simplificações dos estudos de Paulo Freire e de Magda Soares, outra profissional brasileira reconhecida pela atuação como pesquisadora e, inclusive, como alfabetizadora. As dimensões deste ensaio me impedem de apresentar uma análise detalhada do material. Segue o link: <https://www.youtube.com/watch?v=_9JEhWtIRKg> Acesso em 22 fev. 2019.

5. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10562-16-04-12-link-leipaulofreire&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 22 fev. 2019.

1. POR UMA AUTONOMIA DAS ALFABETIZADORAS

Retomo uma discussão familiar aos educadores brasileiros sobre métodos de alfabetização, pois ainda pairam muitas dúvidas no tocante ao assunto, especialmente em contextos escolares e de formação de alfabetizadoras. As universidades são responsáveis por diferentes encaminhamentos em torno dos métodos, ancorados em teorias assumidas por diferentes grupos de pesquisadores. Essas instituições são reconhecidas como locais privilegiados para a produção científica, logo, a existência da diversidade metodológica para a alfabetização se torna inevitável, pois, comumente, é produto das ciências, caracterizadas pelo dinamismo em função das demandas sociais por inovação. É importante reconhecer que a disputa em torno dos métodos de alfabetização também se confunde com a concorrência entre teorias ou áreas do conhecimento.

Posiciono-me favorável à legitimação de diferentes encaminhamentos teóricos, pois se configuram como relevantes fontes de conhecimento, a partir das quais as alfabetizadoras podem construir estratégias pedagógicas diferenciadas por assumirem posturas críticas sobre a própria prática profissional. Infelizmente há quem prefira deslegitimar a diversidade de saberes e arvore-se em defender alguma metodologia como única resposta para o desempenho insatisfatório dos alunos em leitura e escrita⁶, a exemplo do psicólogo Fernando C. Capovilla, citado em vídeo pelo secretário mencionado na introdução deste ensaio:

A consciência fonológica e o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas estão para a alfabetização assim como as vitaminas e sais minerais estão para a saúde (SEABRA, CAPOVILLA, 2010, p. 17)

a SEF-MEC deixe de envenenar as crianças com o arremedo metodológico construtivista e passe a administrar o remédio que o mundo coloca ao seu alcance e que cura: o método fônico (SEABRA; CAPOVILLA, 2010, p. 20)

é preciso investir melhor, em métodos e materiais comprovadamente eficazes. E para alfabetização no Brasil, até o presente só há um método e um material com eficácia cientificamente comprovada: o *Método fônico* (SEABRA, CAPOVILLA, 2010, p. 39; itálico do original).

Concluindo, o problema do fracasso escolar brasileiro só será resolvido quando for tratado como problema educacional de método de ensino. Quando a criança fracassa em aprender a ler é porque o alfabetizador fracassou em ensinar. Um educador jamais deve ceder à tentação comodista e covarde de eximir-se do próprio fracasso (SEABRA; CAPOVILLA, 2010, p. 40)

6. Sobre esse autoritarismo ancorado numa exclusividade teórica ou de método de ensino, concordo com Demo (2010a, p. 55) ao afirmar que “transformar uma verdade particular em universal só pode ser trambique de poder, puro argumento de autoridade, artimanha colonizadora”.

Os excertos reproduzidos compõem a apresentação da quarta edição do livro "Alfabetização: Método fônico", de Seabra e Capovilla (2010), cuja primeira edição foi publicada em 2002. Não há dúvidas da preferência metodológica dos autores, haja vista que o método fônico é apresentado como "vitaminas e sais minerais", "remédio", "cura" e, ainda, como único método que goza de "eficácia cientificamente comprovada". Os desafios da alfabetização no contexto brasileiro são reduzidos ao "problema educacional de método de ensino" e, pior ainda, as alfabetizadoras são mencionadas como responsáveis pelo fracasso dos alunos, sendo descritas como "comodista" e "covarde" caso se neguem a aceitar a responsabilização atribuída. Posicionamentos desse tipo podem contribuir para distorcer as representações construídas sobre as professoras, fragilizando ainda mais as referidas profissionais.

Uma resposta para o posicionamento assumido pelo secretário do MEC e pelos autores supracitados se encontra em Demo (2010a, p. 47), ao afirmar que "qualquer Secretário de Educação não pode adotar teoria oficial, pela simples razão de que teoria oficial implica alinhamento conservador: com o tempo, a adesão crédula se impõe ao espírito de pesquisa e formação da autonomia". Resta aos gestores o desafio da construção de currículos flexíveis, receptivos ao diálogo com outros agentes da educação, mesmo que, nas diretrizes elaboradas, sejam assumidas – mais ou menos – algumas teorias. Ainda nos termos de Demo (2010a, p. 47), a criança precisa ser adotada e sua aprendizagem, garantida, "usando para tanto os aportes pertinentes, deixando para cada professor a preferência por teorias específicas".

Caracterizo a responsabilização das alfabetizadoras pelo fracasso escolar como um despautério. Isso é fruto de uma leitura simplificada do emaranhado de atores integrantes do sistema de ensino⁷. Até mesmo uma leitura crítica das políticas subjacentes à produção e distribuição de materiais didáticos traria algum esclarecimento a respeito do tipo de força incidente sobre o trabalho docente. Parte dessa política é esclarecida pelo linguista Luiz Carlos Cagliari (2007, p. 59), ao tematizar o que denomina de "duelo dos métodos":

Essa situação confusa e destrutiva começou quando tiraram a competência do professor. Apostaram tudo na eficácia dos livros didáticos e dos métodos. A educação passou a não dar certo mesmo. Daí para a frente, a educação foi de mal a pior porque o agente da educação na sala de aula, que é o professor, tornou-se uma figura posta de lado. Em suma, o 'duelo dos métodos' surgiu quando a ação de ensinar dos professores passou para os programas dos métodos. As cartilhas eram frutos de experiências individuais bem-sucedidas. Supunha-se que seu método, fruto daquelas experiências, servia para todo tipo de aluno, em todos os lugares e em todas as situações de ensino e de aprendizagem. Ainda hoje as cartilhas despertam um apelo forte.

7. Esse tipo de culpa atribuída às professoras, Morais (2012, p. 177) caracteriza como injusta, pois elas "sequer têm na jornada de trabalho tempo para planejar e corrigir".

Além de evitar olhares críticos sobre a autossuficiência do método fônico, limitando a responsabilidade por possíveis fracassos às alfabetizadoras, Seabra e Capovilla (2010) se contrapõem às políticas oficiais de alfabetização informadas pela abordagem teórica do construtivismo. O repúdio pelo viés construtivista na educação fica evidente nas escolhas lexicais referentes à teoria, em apresentações de diferentes edições do livro dos autores. A título de ilustração, reproduzo algumas das escolhas linguísticas dos autores: “falido modelo de alfabetização construtivista” (p. 14); “construtivismo tupiniquim” (p. 20); “*establishment* construtivista” (p. 21), “febre construtivista” (p. 27); “cacoetes construtivistas” (p. 28); “patrulhamento construtivista” (p. 30); “palavrado construtivista melifluo e vazio” (p. 32); “torpor construtivista” (p. 32) e “metodologia pré-científica construtivista” (p. 34).

Aos responsáveis pelas políticas oficiais de alfabetização, ancoradas no construtivismo, que não concebo como um método de ensino, também são reservadas algumas expressões nominais, dentre as quais destaco “enrustidos construtivistas partidaristas” (SEABRA; CAPOVILLA, 2010, p. 25). Diante desse cenário, sobreveio-me o seguinte questionamento: Paulo Freire também seria incluso nesse grupo? Afinal, o autor se autodenominou “pai do construtivismo”. Aproveitando o questionamento, retomo a epígrafe deste ensaio e destaco que o educador não exime as professoras de exercerem a autoridade necessária ao exercício do magistério, a qual, por sua vez, não pode ser confundida com autoritarismo.

não há dúvida nenhuma de que não é possível estudar o construtivismo, neste país, sem falar de mim – e até fora deste país... [...] eu aceito essa questão do construtivismo, [...] quer dizer, essa ênfase que eu dou à circunstância, ao saber ou à experiência do aluno. É um dos princípios fundamentais do construtivismo, e que tem em Piaget o seu grande líder (FREIRE, 2014, p. 208-209).

A defesa desarvorada do método exclusivo impede um diálogo produtivo com os interlocutores desejados – alfabetizadoras, professoras em formação, responsáveis por alfabetizando, dentre outros. A resposta esperada parece restrita ao silêncio, ao antidiálogo, a obediência se configura na aplicação cega da proposta. Essa postura de alguns especialistas é denominada de “cientificismo” por Paulo Freire (2014, p. 199) e caracteriza a atitude religiosa de cientistas diante da teoria. A meu ver, isso se trata quase de um ato de fé⁸. A esse respeito, remeto-me ainda a Demo (2010a, p. 42) ao afirmar que “as teorias são feitas para serem questionadas,

8. Nas palavras de Freire (2014, p. 199), “uma das características da modernidade, decorrente da cientificidade que se alongou em cientificismo, foi a mistificação da certeza. O pensamento científico instaurou dogmaticamente a certeza demasiado certa na certeza. Como a religiosidade antes havia dogmatizado sua certeza”.

não preservadas como amuletos sagrados⁹. Ainda nessa direção, esse último autor é bastante preciso a respeito dos usos de teorias para orientar a prática de alfabetização:

espera-se que o alfabetizador cultive sua teoria própria sempre aberta, em função da alfabetização do aluno: a referência maior não é a teoria, mas o aluno. Se o aluno não se alfabetiza bem, há que desconstruir a teoria. O aluno não pode ser desconstruído, precisa ser bem alfabetizado! Não se enfia a teoria no aluno, como se fosse camisa de força. Ao contrário, há que modular a teoria em função do aluno. Relativismo, ecleticismo? Não. Apenas senso de abertura pela validade relativa das teorias e práticas, e senso de aprendizagem permanente (DEMO, 2010a, p. 51).

A necessidade da inserção dos alunos em práticas de escrita mais diversificadas do que as características dos diferentes métodos de alfabetização demanda o exercício da autonomia pelas alfabetizadoras (cf. ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008; GALVÃO; LEAL, 2005). Em outros termos, em função das transformações sociais, incluindo aí a emergência das tecnologias digitais, bem como do desenvolvimento produzido por pesquisas científicas, o processo de alfabetização exige, minimamente, das alfabetizadoras a garimpagem de propriedades de diferentes métodos para responder às demandas escolares.

A título de exemplo, posiciono-me diante da crítica feita por Cagliari (2007) ao espaço ocupado por trabalhos de psicólogos, a partir do século XX, em propostas para alfabetização. Por um lado, concordo com a defesa apresentada pelo autor da relevância de conhecimentos linguísticos para orientar o processo de alfabetização, uma vez que “os métodos baseados em ideias psicológicas, como o construtivismo psicogenético e o método fônico das cartilhas, desconhecem, em grande parte, como a linguagem é e como funciona” (CAGLIARI, 2007, p. 69). Por outro lado, reconheço as contribuições do construtivismo psicogenético no que concerne à construção e des/reconstrução de hipóteses pela criança a respeito do funcionamento do sistema de escrita alfabética (cf. MORAIS, 2012).

Concordo com Cagliari (2007), Freire (2014) e Moraes (2012) ao afirmarem que, para possibilitar a conscientização dos alfabetizandos a respeito do funcionamento da linguagem verbal, é necessário que as professoras mobilizem diferentes conhecimentos, e não apenas o fonológico. Mesmo enfatizando a

9. Sobre essa imposição metodológica, Moraes (2012, p. 115) afirma que parece “muito perigoso o autoritarismo de certas didáticas de alfabetização que querem que, a partir da adesão a um credo teórico, os professores ‘se convertam’ à proposta didática X ou Y, seja ela ‘construtivista’ ou ‘fônica’, abrindo mão, radicalmente, de tudo o que faziam e pensavam antes, porque não se ajusta ao novo credo”.

necessidade da garantia de uma sólida formação linguística para as alfabetizadoras¹⁰, Cagliari (2007, p. 65) afirma que “a verdade está um pouco em cada um deles [métodos], por isso mesmo as escolhas são muito perigosas”. Com senso crítico, Cagliari (2007, p. 64) ainda enfatiza que “não é o método fônico nem a teoria construtivista que é a salvação para um bom trabalho de alfabetização, mas a competência técnico-linguística do professor e as condições materiais de realização de seu trabalho”.

Considerando a inapropriada referência realizada a Magda Soares pelo secretário do MEC, que, de alguma forma, responsabilizou-a pelos resultados indesejados da alfabetização no Brasil, registro o posicionamento convergente da autora com Cagliari (2007), Demo (2010a), Freire (2014) e Moraes (2012), no tocante à escolha do método de alfabetização pelas professoras, pressupondo o reconhecimento de contribuições do método fônico, assim como de inúmeras outras proposições para o ensino:

não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (SOARES, 2004, p. 15; *italico do original*).

Continuo caracterizando o complexo processo de alfabetização a partir das palavras de Paulo Freire, que, em diferentes obras, apresenta relevantes reflexões não apenas sobre língua e linguagem, mas, também, sobre o ensino do português (FREIRE, 2008; 2011; 2014; só para citar algumas). Como testemunho da assunção dos próprios postulados, o educador demonstrou constante inquietação para conhecer mais sobre o processo de alfabetização e, por isso, abertura para se apropriar de contribuições teóricas de origens diversas. Sem sombra de dúvidas, o educador serviu de testemunho do espírito investigativo para contagiar as professoras concebidas como pesquisadoras:

Eu descubro, nas minhas inquietações para uma compreensão rigorosa da alfabetização e de como se pode dar a alfabetização, que preciso de explicações científicas, que são postas à nossa disposição pelas pesquisas, inclusive as mais recentes, que nos trouxeram o sociolinguista e o psicolinguista, e não só os educadores (FREIRE, 2014, p. 154).

10. Segundo Cagliari (2007, p. 69), “infelizmente, a formação linguística dos alfabetizadores é pobre, nula ou equivocada”. No Brasil, a formação das alfabetizadoras acontece na Licenciatura em Pedagogia, onde o espaço curricular para a formação linguística das professoras tende a ser restrito, podendo, inclusive, ser desenvolvida sob a responsabilidade de especialistas na Ciência da Educação e não necessariamente nos estudos da linguagem. As redes públicas de ensino ou escolas particulares poderiam reverter essa restrita formação linguística, mas parece-me que a tendência é ignorar a demanda existente.

É bom observar o grande avanço de que nós educadores dispomos hoje no campo da alfabetização, grandes avanços que nos chegaram exatamente das pesquisas psicolinguísticas, sociolinguísticas, dos psicólogos do conhecimento, dos etimologistas, gente que se preocupa com o processo de conhecer, de construir o conhecimento, uma meia dúzia de nomes hoje muito famosos, alguns mortos, sem cujo trabalho, sem cujo estudo, a gente fica meio no ar para compreender essa questão da alfabetização (FREIRE, 2014, p. 155).

É preciso que a gente vá se inteirando mais dos achados que esses pesquisadores vêm fazendo no campo da psicolinguística, sociolinguística, mas, ao mesmo tempo, e aí vem a segunda coisa que a gente percebe, é que a sociolinguística, a psicolinguística, as pesquisas que estão fazendo não resolvem, não explicam a relação alfabetização e cidadania. Eu queria deixar isso muito claro. O que eu quero dizer é que a contribuição dos cientistas, dos pesquisadores no campo da sócio e da psicolinguagem e linguística, os seus achados, não são suficientes, não têm a autonomia, no sentido epistemológico da palavra, para explicar a relação entre cidadania e alfabetização. A explicação última é a da ciência política (FREIRE, 2014, p. 156).

Os excertos reproduzidos mostram o reconhecimento de contribuições para a alfabetização produzidas nos estudos da linguagem. Alguns conhecimentos gerados na sociolinguística, por exemplo, contribuem para que as professoras identifiquem algumas influências na escrita da variedade falada pela criança, podendo resultar em registros diferentes das convenções ortográficas ou gramaticais da língua portuguesa. Na ciência política, Paulo Freire encontra respaldo para o enfoque que lhe foi muito caro: “cidadania e alfabetização”. Hoje o referido enfoque pode ser encontrado nos estudos do letramento, para os quais o educador contribuiu diretamente, mesmo não assumindo tal terminologia, em especial nos vieses desenvolvidos mais recentemente na Linguística Aplicada (cf. KLEIMAN, 1995; KLEIMAN; SIGNORINI, 2000; SANTOS, 2008; só para citar alguns).

Diante desse imbrólio metodológico descrito e informado por interesses distintos, a exemplo do pedagógico, político e econômico, reitero que as professoras precisam exercer a autonomia profissional para se posicionarem diante de escolhas a serem realizadas para a mediação do processo de alfabetização dos alunos, considerando, sobretudo, os perfis com os quais elas trabalham em sala de aula. Para tanto, apresento algumas contribuições da alfabetização ou do letramento científicos reconhecidos nas proposições teóricas de Paulo Freire, o que se soma ao meu esforço para mostrar a perenidade de algumas diretrizes pedagógicas do educador.

2. POR UMA ATITUDE DOCENTE INVESTIGATIVA

No contexto escolar da alfabetização, foi mobilizado o conceito de letramento com o propósito de melhorar o desempenho discente nas práticas de uso da escrita.

Não basta reconhecer o funcionamento das letras no sistema de escrita do português para vozear e escrever sílabas, palavras e frases. É necessário exercer as práticas de leitura e de escrita para transitar por diferentes domínios sociais. A primeira habilidade, caracterizada pelo reconhecimento linguístico, vozeamento e escritura, denomino alfabetização. A segunda habilidade, caracterizada pelo exercício das práticas mediadas pela escrita, denomino letramento.

Esses termos foram popularizados, complexificados e, conseqüentemente, ganharam diferentes compreensões em contextos escolares e universitários. Nos estudos do letramento, por exemplo, procura-se compreender como os usos ou apropriações da tecnologia da escrita – ou até mesmo sua ausência – afetam o cotidiano das pessoas, inclusive para além do contexto escolar (cf. BARTON; HAMILTON, 1998; KALMAN; STREET, 2013; KLEIMAN; SIGNORINI, 2000; SILVA, 2012a; 2012b; só para citar alguns).

A apropriação dessas abordagens, subjacentes às denominações alfabetização e letramento, gerou um propagado equívoco nas escolas, o que, talvez, tenha motivado a também equivocada crítica realizada pelo secretário do MEC à entrada do conceito de letramento no contexto escolar. Por vezes, teorias são acolhidas como moda e não foi diferente com a referida abordagem. Nos termos utilizados por Soares (2004), ao mesmo tempo em que houve uma *invenção do letramento*, foi provocada uma *desinvenção da alfabetização*. Conforme ilustrado no esquema *a* da Figura 1, as abordagens foram vistas como dicotômicas e houve quem optasse por uma das duas¹¹. Como o letramento fora proposto em resposta às limitações das práticas alfabetizadoras, num contexto também informado pela simplificação da teoria construtivista, propagou-se a compreensão de que o letramento seria autossuficiente para garantir o aprendizado da escrita pela criança.

11. Parece-me que a dicotomização é uma tendência inicial a partir do acolhimento de teorias acadêmicas nas escolas, pois algo semelhante aconteceu com o ensino da gramática nas aulas de português como língua materna a partir da proposição da abordagem da análise linguística. Para muitos, isso significou o abandono do trabalho com o conteúdo gramatical na escola (cf. SILVA, 2011; SIGILIANO; SILVA, 2017).



Figura 1. Compreensões da alfabetização e do letramento

Autoria própria

Os fenômenos da alfabetização e do letramento são complexos. Podem ganhar diferentes compreensões a depender das apreensões realizadas, resultando na aproximação ou distanciamento dos conceitos. Os próprios processos de alfabetização se configuram em práticas escolares de letramento, mas, por vezes, é preferível concebê-los separadamente para evitar sobreposições equivocadas em contextos escolares. Essa última foi a perspectiva assumida por Soares (2004), ao reconstruir a trama em torno das duas abordagens focalizadas e propor a *reinvenção da alfabetização*, por mim representada pelo esquema *b* da Figura 1. A autora propõe o desenvolvimento do processo de alfabetização em contextos de práticas situadas de leitura e escrita, o que, nos termos de Moraes (2012, p. 118), compreende “ensinar o sistema alfabético e letrar, ao mesmo tempo, sempre”. Nas palavras de Soares (2004, p. 15)¹²,

12. Como forma de registro da lucidez da Soares (2004, p. 16), reproduzo as seguintes proposições da pesquisadora: “o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras”.

embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferentes, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.

Um exemplo de apropriação dos termos alfabetização e letramento, fora do contexto de aprendizado inicial da leitura e da escrita, corresponde aos usos das concepções a eles atreladas em função da garantia da educação científica da população (cf. CHASSOT, 2014; 2016; DEMO, 2010a; 2010b). Essa apropriação pode resultar na formação de leitores preparados para lidar com os usos e abusos feitos das ciências no cotidiano, a exemplo dos argumentos expostos por Seabra e Capovilla (2010) para sustentar a legitimidade do método fônico (“eficácia cientificamente comprovada”) e a suposta ineficiência do construtivismo (“pré-científica”). É nessa perspectiva que defendo a abordagem da alfabetização e do letramento científicos na formação das professoras, contribuindo para familiarizá-las com as práticas de escrita constitutivas das atividades de produção, consumo e propagação de saberes produzidos – gozando de maior prestígio os saberes científicos¹³.

Alguns pesquisadores dedicados a investigações a respeito do ensino de Ciências Naturais – Biologia, Física e Química –, no Brasil e exterior, apropriaram-se das noções de alfabetização e de letramento para empreender alternativas pedagógicas ao trabalho escolar conteudista das respectivas disciplinas (cf. AKDUR, 2009; KNAIN, 2015; MARTINS, 2010; MORTIMER; VIEIRA; ARAÚJO, 2010; SANTOS, 2007; SASSERON; CARVALHO, 2008). Em busca da funcionalidade dos objetos de conhecimentos, as práticas de escrita ganharam relevância nos referidos componentes curriculares, assim as abordagens da *alfabetização científica* ou do *letramento científico* foram apropriadas. São propostas práticas investigativas nas aulas da Educação Básica, de forma a possibilitar que, minimamente, os alunos compreendam (a) problemas ambientais atrelados a assuntos pertinentes aos componentes curriculares, bem como (b) desdobramentos dos objetos de conhecimentos focalizados na sociedade. Retomando a epígrafe deste ensaio, essas abordagens, certamente, podem contribuir para as práticas pedagógicas da necessária educação sexual na escola, o que não carrega pretensão alguma de ensinar “sexo”, conforme lamentavelmente enunciado. Nas palavras de Martins (2010, p. 365),

13. Sobre a diversidade de saberes orientadores das práticas sociais, remeto o leitor a Chassot (2016), quando elenca alguns “mentefatos”, palavra criada para se referir às “construções mentais realizadas (e operadas)”: senso comum; pensamento mágico; mito; religião; saberes primevos; ciência.

Frequentemente, os objetivos e as ações voltadas à promoção da alfabetização científica são justificados em termos da necessidade de preparar cidadãos para viver e lidar com as demandas de uma sociedade que, de forma crescente, pauta-se pela presença da ciência e da tecnologia em situações cotidianas e com a preparação para o trabalho, tomada de decisão informada e exercício responsável da cidadania.

Os termos alfabetização científica e letramento científico se sobrepõem na literatura de referência, o que também pode ser provocado pelo uso de uma única palavra na literatura científica em língua inglesa – *literacy* –, sem correspondência direta para as palavras alfabetização e letramento no português brasileiro. Algumas vezes, são ignoradas as origens teóricas dos respectivos termos, atrelados a estudos da cultura escrita. Particularmente utilizo ambos para caracterizar práticas distintas e complementares. Eles estão alinhados às concepções sintetizadas no início desta seção. Minha escolha se justifica pelos contextos focalizados nas pesquisas por mim desenvolvidas e orientadas: ensino de língua materna e formação de professoras¹⁴. A alfabetização científica se caracteriza pela apreensão de conhecimentos procedimentais para o desenvolvimento de pesquisas que podem se desdobrar na produção de saberes, ao passo que o letramento científico identifica práticas sociais mediadas pela escrita e informadas por conhecimentos resultantes de pesquisas.

É bastante incipiente a presença da abordagem da educação linguística através da ciência¹⁵ nos estudos linguísticos aplicados, o que, certamente, justifica-se pelo lugar periférico atribuído às ciências humanas e sociais na cultura científica (cf. SANTOS, 2010; SILVA ET AL, 2018a; 2018b). Tal abordagem, porém, é bastante promissora para as aulas de língua materna, diante do paradigma em construção informado por práticas de reflexão *com* e *sobre* a língua. Seria uma resposta ao ensino pouco funcional presente nas aulas de português como língua materna, denunciado por professoras da escola básica e por especialistas da área (cf. SILVA, 2012a; SOARES, 2002). O próprio Paulo Freire (2008, p. 34) afirmou que “a prática docente vai mais além do ato de entrar na sala de aula e dar, por exemplo, a classe dos substantivos. A prática educativa é muito mais que isso”.

14. No âmbito do Mestrado Profissional de Letras (ProfLetras), ofertado na modalidade de rede para professoras de Língua Portuguesa das redes públicas de ensino no Brasil, tive a oportunidade de orientar algumas educadoras do Ensino Fundamental que realizaram diferentes intervenções nas próprias salas de aula a partir da abordagem do letramento científico. Certamente são as primeiras experiências desse tipo com o estudo do português como língua materna realizadas no Brasil (cf. FIDELIS, 2018; MARTINS, 2018; REIS, 2016; RIBEIRO, 2018).

15. Minha afirmação está associada à seguinte contraposição realizada por Holbrook e Rannikmae (2007), no campo de investigação do ensino de Ciências Naturais: “Ciência através da Educação” *versus* “Educação através da Ciência”.

A ênfase do ensino de língua sobre as formas linguísticas de maneira descontextualizada se assemelha às lições de alfabetização guiadas pelas clássicas cartilhas elaboradas num contexto em que, dificilmente, a autonomia docente era exercida em sala de aula. No lado esquerdo da Figura 2, as referidas lições são ilustradas na imagem da cartilha “Caminho Suave”, ainda presente na memória coletiva como exemplo de material didático alinhado à prática tradicional de alfabetização. Foi produzida a partir do método silábico e traz pequenos textos criados para focalizar famílias silábicas, a exemplo do seguinte texto produzido para trabalhar a família do *Cha*: “O chapéu é do Seu Chico. / Ele chegou e tirou o chapéu. / Seu Chico é educado.” (LIMA, 2015, p. 80)¹⁶.

Em pesquisa desenvolvida a partir de contribuições da Linguística Textual, Massini-Cagliari (2005) mostra semelhanças entre textos desse tipo e os primeiros escritos de crianças alfabetizadas com cartilhas, diferentemente do constatado nas produções escritas dos aprendizes que tiveram acesso, no processo de alfabetização, a textos produzidos em contextos outros que não o escolar. Essas últimas revelavam maior conhecimento de mecanismos de textualidade por parte dos pequenos autores. Essa pesquisa realça o argumento de que os desafios da alfabetização vão além das escolhas metodológicas e que os cursos de formação não podem abrir mão da educação linguística das alfabetizadoras.



Figura 2. Ensino tradicional e anunciado

Fonte: LIMA (2015); Revista Veja - Edição 2608 (2018)

16. Conforme a Revista Veja, primeira edição da cartilha foi publicada em 1948. Em 2015, foi disponibilizada a 132ª edição, “Renovada, ampliada e atualizada com o Novo Acordo Ortográfico”.

Inspiradas na concepção de alfabetização freiriana, Sasseron e Carvalho (2008) optam pela denominação alfabetização científica. Influência ainda maior foi observada em Chassot (2014, p. 62), quando é dito que a alfabetização científica é comparada ao “conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem” e “entendessem as necessidades de transformá-lo, e transformá-lo para melhor”. Não identifiquei o uso do termo alfabetização científica por Paulo Freire, mas há um texto do educador intitulado “Alfabetização em ciências”, no qual, ao dialogar com profissionais das Ciências Naturais, ele amplia a própria concepção de alfabetização, não deixando dúvida de que, naquela situação, estavam lidando com o que, hoje, denomina-se de alfabetização científica ou letramento científico. No referido texto, também é utilizada a expressão nominal “educação científica”. Paulo Freire (2014, p. 235) emprega tais termos para fazer referência a uma abordagem por ele denominada “contra-hegemônica”, comprometida com a propagação da “epistemologia da mente curiosa, constituindo-se através da curiosidade [...] formação de hábitos intelectuais compatíveis com a mente curiosa formando-se, aí, num certo estado de alerta que é, no fundo, a curiosidade exercendo-se”.

De fato, Paulo Freire (2008; 2011; 2014; 2017a; 2017b) propõe uma prática educativa orientada por inquietação, questionamento, investigação e intervenção, elementos da pesquisa exercida numa perspectiva “dialógica-problematizadora” (BASTOS, 2008, p. 322). Essa proposição contrasta com a imagem na capa da Revista Veja (Figura 2), que faz alusão à cartilha “Caminho Suave”, na mesma edição da epígrafe deste ensaio. São mostradas crianças felizes, mesmo utilizando tapa olho do tipo utilizado em cavalos para impedir a visão lateral e, conseqüentemente, limitar os movimentos. Câmeras e aparelhos de captação de áudio presentes revelam a vigilância – e certamente censura – sobre a escola. Apontam para um projeto de imposição de uma pretensa neutralidade às educadoras caracterizadas como doutrinadoras.

Por influências ideológicas, inúmeras pessoas adeptas dessa vigilância no espaço escolar tentaram, recentemente, derrubar a condecoração de Patrono da Educação Brasileira, atribuída a Paulo Freire a partir da Lei 12.612. Em linhas gerais, a justificativa para o pedido apresentado ao Senado foi: “Paulo Freire é ‘um filósofo de esquerda’ e criador de um método que ‘é um fracasso retumbante de resultados catastróficos na educação’”¹⁷. A expulsão de filosofia de Paulo Freire, também anunciada

17. “O pedido tramitou com o nome de ‘SUG 47/2017’ feita por iniciativa popular como uma Ideia Legislativa proposta no portal e-Cidadania, do Senado. Ela foi sugerida por Stefanny Papaiano, de São Paulo. Ela é integrante do Movimento Direita São Paulo e apoia iniciativas do ‘Escola Sem Partido’”. Ainda conforme

pelo presidente brasileiro, configura-se como uma tentativa de imobilização e silenciamento das professoras, mas, enquanto educadoras, “não é possível neutralizar-se diante da relação contraditória opressor-oprimido, dominador-dominado, explorador-explorado. Toda vez que eu opto pela neutralidade eu opto pelo que tem poder e não pelo velho ou pelo fraco” (FREIRE, 2014, p. 156).

Ainda nos termos de Paulo Freire (2014, p. 156), “não há alfabetização neutra, enfeitadinha de jasmims, nada disso. O processo de alfabetização é um processo político”. A compreensão de alfabetização freiriana é bastante próxima ao que, frequentemente, é concebido por letramento e eis aí o que parece ser o intertexto da definição de alfabetização científica compartilhada por Chassot (2014):

o processo de alfabetização válido [...] é aquele que não se satisfaz apenas [...] com a *leitura da palavra*, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a *leitura da palavra* e a *leitura do mundo*, a leitura da realidade. A prática de alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizandos estão lendo sua realidade, porque toda leitura do mundo está grávida de um certo saber. Não há leitura do mundo que não empenhada pelo saber, por certo saber (FREIRE, 2014, p. 164; itálico do original).

Essa concepção de alfabetização sintetiza as diretrizes pedagógicas propagadas por Paulo Freire, servindo como parâmetro para distintas situações educativas, a exemplo da formação crítica das alfabetizadoras. Para o autor, o processo de alfabetização demanda o trabalho analítico com letras e sons em função da conscientização do funcionamento do sistema linguístico pelo alfabetizando. Essas letras são originárias de palavras selecionadas do universo em que estão inseridos os alunos, assim esse trabalho não prescinde da prática de leitura do contexto sociocultural em que se encontra inserido o alfabetizando, conforme ilustrado na Figura 3.

a fonte: “A relatora da sugestão, senadora Fátima Bezerra (PT-RN), elaborou parecer contrário à retirada do título. Para ela, a ideia tem alto grau de ‘estupidez, insensatez e ignorância’. ‘Quanto ao mérito, percebe-se nitidamente que a sugestão é derivada do processo de fascistização de setores da sociedade brasileira marcado pela intolerância, pela falta de alteridade e variadas formas de preconceito, discriminação e opressão’, - Fátima Bezerra. Ela lembrou ainda que a comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados elaborou moção de repúdio contra a sugestão, além de diversas entidades da área de educação terem se posicionado contra o pedido” (destaque do original). Fonte: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/comissao-mantem-paulo-freire-como-patrono-da-educacao-brasileira.ghtml> > Acesso em 22 fev. 2019.

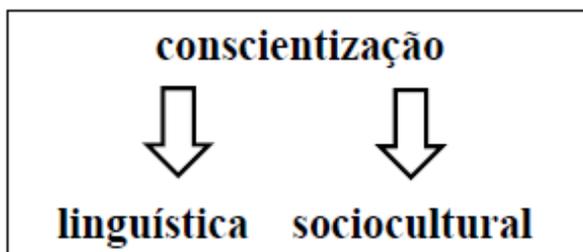


Figura 3. Síntese do processo de alfabetização
Autoria própria

Essa conscientização necessária no processo de alfabetização é responsável pela formação de sujeitos curiosos e autônomos, logo capazes de compreenderem o mundo em que estão inseridos e sobre o qual devem intervir para transformá-lo com responsabilidade. Para tanto, as reflexões sobre os objetos de conhecimentos, em sala de aula, articulam-se às demandas do cotidiano discente. Esses atributos são necessários para o exercício da pesquisa e precisam igualmente ser assumidos pelas professoras: “autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras” (FREIRE, 2017a, p. 52). Ainda realçando as palavras do educador:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou enunciar a novidade (FREIRE, 2017b, p. 30-31).

Por defender a garantia da pesquisa para alunos e professoras, Paulo Freire (2014; 2017a; 2017b) reposiciona os objetos de conhecimentos a serem trabalhados nos diferentes componentes curriculares nas escolas, pois esses objetos passam a dividir espaço com outros conhecimentos atrelados às culturas populares, muitos dos quais são gerados distantes da indústria do impresso (e do digital). As professoras precisam ser cientificamente letradas para selecionar, adaptar e produzir estratégias pedagógicas ou métodos de ensino para exercício da própria docência. Nesse sentido, retomo Martins (2010, p. 381) ao afirmar:

essas perspectivas rompem com a ideia de que o conhecimento escolar é apenas uma versão didaticamente autorizada do conhecimento científico e sugerem a necessidade de considerar o conhecimento escolar como um novo tipo de conhecimento que surge como uma amálgama de conhecimentos: científicos, éticos, morais, pedagógicos, culturais, cotidianos etc.

Finalizando, destaco as bibliotecas populares sugeridas por Paulo Freire (2011) como um encaminhamento representativo da relevância da pesquisa no centro da prática educativa. Elas são caracterizadas como espaços de reconhecimento, troca e propagação de saberes. Os acervos devem ser montados pela própria comunidade, sendo compostos por bens produzidos na localidade, a exemplo de coletâneas de narrativas, entrevistas ou músicas populares gravadas e catalogadas. Assim como desejado para inúmeras situações da vida, resistindo a comunidade assume a função de sujeito responsável pela pesquisa e não mais de objeto investigado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pressupostos teóricos freirianos não estão ultrapassados, o que pôde ser evidenciado pelas articulações teóricas realizadas com estudos contemporâneos que tematizam práticas de alfabetização e formação de professoras, produzidos por pesquisadores situados em distintos campos do conhecimento. Os encaminhamentos extraídos dessa articulação mostraram que a complexidade do processo de alfabetização demanda uma consistente formação das alfabetizadoras como pesquisadoras, pois, além das escolhas teóricas a serem realizadas para a construção dos próprios procedimentos pedagógicos, em função das necessidades contextuais, persistem imposições de restrição teórica e metodológica a serem enfrentadas.

O pensamento freiriano continua informando pesquisas científicas e, conseqüentemente, contribuindo para a produção de encaminhamentos pedagógicos para diferentes componentes curriculares na educação básica, a exemplo da abordagem da educação científica. Nos postulados freirianos, eu encontrei alguns dos subsídios teórico-metodológicos para fundamentar minha prática pedagógica e as pesquisas por mim orientadas e desenvolvidas, cultivando e compreendendo os usos da investigação ou da pesquisa na formação docente.

Finalmente, destaco a relevância do redirecionamento da abordagem da educação científica para investigações sobre ensino de línguas e formação de professoras para o referido componente curricular, no âmbito da Linguística Aplicada, assim essa abordagem ultrapassará as fronteiras do ensino de Ciências Naturais. Além de ressituar os fenômenos da alfabetização e do letramento, num campo de conhecimento que lhes é muito caro, esse movimento pode contribuir para a propagação da compreensão da prática investigativa como atividade constitutiva dos estudos da linguagem. Este percurso corresponde ao início da jornada; continua a caminhada. Resistir é preciso!

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de produtividade, que contribui significativamente para o desenvolvimento das minhas pesquisas científicas (CNPq n° 305094/2016-5).

Agradeço às professoras Lívia Chaves de Melo (UFT), Mirella de Oliveira Freitas (UFT) e aos pareceristas anônimos pela leitura crítica deste ensaio, o qual é de minha inteira responsabilidade.

REFERÊNCIAS

- AKDUR, T. (2009). *Scientific Literacy: The Development of Some Components of Scientific Literacy in Basic Education*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. (2008). As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n° 38, pp. 252-264.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in one Community*. New York/London: Routledge.
- BASTOS, F. P. (2008). Pesquisa/investigação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 321-323.
- CAGLIARI, L. C. (2007). Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. (Org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, pp. 51-72.
- CARVALHO, M. (2005). *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Editora Vozes.
- CHASSOT, A. (2014). *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 6ª ed. Ijuí: Editora Unijuí.
- CHASSOT, A. (2016). *Das disciplinas à indisciplina*. Curitiba: Editora Appris.
- DEMO, P. (2010a). *Saber pensar é questionar*. Brasília: Liber Livro.
- DEMO, P. (2010b). *Educação e alfabetização científica*. Campinas: Papyrus.

- FIDELIS, A. C. (2018). *Proposta de ressignificação de práticas escolares de linguagem pela abordagem do letramento científico no ciclo de alfabetização*. Araguaína, 2018. 234f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Tocantins.
- FREIRE, P. (1990). O analfabetismo da alfabetização nos Estados Unidos. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, pp. 69-87.
- FREIRE, P. (2008). *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. 1ª ed. Itaiatuba: Villa das Letras Editora.
- FREIRE, P. (2011). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 51ª ed. São Paulo: Editora Cortez.
- FREIRE, P. (2014). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- FREIRE, P. (2017a). *Educação como prática da liberdade*. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- FREIRE, P. (2017b). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- GALVÃO, A.; LEAL, T. F. (2005). Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 11-28.
- HOLDBROOK, J.; RANNIKMAE, M. (2007). Nature of science education for enhancing scientific literacy. *International Journal of Science Education*. 29(11), pp. 1347-1362.
- KALMAN, J.; STREET, B. (2013). *Literacy and Numeracy in Latin American: Local Perspectives and Beyond*. New York/London: Routledge.
- KLEIMAN, A. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (2000). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- KNAIN, E. (2015). *Scientific Literacy for Participation: A Systemic Functional Approach to Analysis of School Science Discourses*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

- LIMA, B. A. (2015). *Caminho Suave*. 132^a ed. São Paulo: Caminho Suave Edições.
- MARTINS, I. (2010). Letramento científico: um diálogo entre educação em ciências e estudos do discurso. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, pp. 263-389.
- MARTINS, J. M. (2018). *Letramento científico a partir de textos propagandísticos em aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental*. Araguaína, 2018. 251f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Tocantins.
- MASSINI-CAGLIARI, G. (2005). *O texto na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras.
- MORAIS, A. G. (2012). *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos.
- MORTIMER, E. F.; VIEIRA, A. C. F. R.; ARAÚJO, A. O. (2010). Letramento científico em aulas de química. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, pp. 336-362.
- REIS, A. P. (2016). *Letramento científico como prática inovadora numa escola pública araguaíense*. 2016. 236f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.
- RIBEIRO, M. H. C. (2018). *Contribuições do letramento científico para o trabalho pedagógico cooperativo entre as disciplinas de Português e Geografia*. Araguaína, 2018. 261f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Tocantins.
- SANTOS, B. S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Editora Cortez, pp. 31-83.
- SANTOS, I. B. (2008). A. Projetos de letramento: resignificação da prática escolar. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. (Orgs.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUEFRN, pp. 119-140.
- SANTOS, W. L. P. (2007). Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 36, pp. 474-550.

- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. (2008). Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em Ensino de Ciências*. v. 13, n. 3, pp. 333-352.
- SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. (2010). *Alfabetização: método fônico*. 5ª edição. São Paulo: Memnon Edições Científicas.
- SIGILIANO, N. S.; SILVA, W. R. (2017). Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. In: MAGALHÃES, T.; GARCIA-REIS, A.; FERREIRA, H. (Orgs.). *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, pp. 19-40.
- SILVA, W. R. (2011). *Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna*. Maringá: UEM.
- SILVA, W. R. (2012a). *Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna*. Manaus: UEA Edições.
- SILVA, W. R. (2012b). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes.
- SILVA, W. R.; CORDEIRO, M. R.; FARAH, B. F.; MORAIS, C. W. R.; SOUSA, D. L.; SILVA, L. L. S.; MENDES, V. C. B. B. (2018a). Ciências nas licenciaturas?. *Linguagem: Estudos e Pesquisa*. v. 22, nº 1, pp. 83-108.
- SILVA, W. R.; MARTINS, R. G.; REIS, A. P.; SANTANA, B. R.; SILVEIRA, R. A.; SANTOS, E. M.; SOUSA, M. S. C.; SANTOS, F. C. (2018b). Compreensão de ciências por professores em formação inicial. *Raído*. v. 12, nº 30, pp. 35-53.
- SOARES, M. (2002). Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, pp. 155-177.
- SOARES, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. nº 24, pp. 5-17.

Recebido: 7/02/2019

Aceito: 26/02/2019

Publicado: 29/03/2019