

LEITURA DO MUNDO E LEITURA DA PALAVRA: UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PICCOLI, Luciana – PPGEDU/UFRGS – lucianapcl@yahoo.com

EIXO: Educação de Jovens e Adultos / n. 6

Agência Financiadora: Sem Financiamento

A relação entre a alfabetização de jovens e adultos e o enfoque teórico freireano pode ser visualizada através de um olhar sociológico. Esta perspectiva refere-se às relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita com as características dos sujeitos que as exercem, à investigação sobre o valor simbólico da escrita em contextos sociais e sobre o lugar que a leitura e a escrita ocupam como bens culturais. Ao considerar a significativa contribuição de Paulo Freire para a educação popular, propõe-se a recontextualização de suas idéias que enfatizam a alfabetização para além do domínio do código escrito, indo em direção ao conceito de letramento.

Basil Bernstein (1996a, p. 107), sociólogo inglês, indica as propostas expressas na pedagogia freireana e, também, na Teologia da Libertação como exemplos de prática radical, já que pressupõem a compreensão, por parte do educando, das relações de poder entre os grupos sociais e, conseqüentemente, a possibilidade de mudança da prática social, no pleno exercício da cidadania. Este estudo objetiva, portanto, socializar propostas pedagógicas que apresentam práticas letradas desenvolvidas em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

A metodologia que fundamenta este estudo é a “investigação qualitativa”. Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) apresentam a investigação qualitativa a partir de uma perspectiva sociológica que é caracterizada por enfatizar a descrição, a observação participante e a entrevista em profundidade. Os dados recolhidos são denominados “qualitativos” porque são repletos de detalhes descritivos relativos a pessoas, locais e conversas. As questões de investigação são formuladas com o objetivo de estudar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural. O pesquisador, neste estudo, privilegiou a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Além disso, interagiu, durante um ano letivo, com os educandos na instituição escolar. Assim, houve a elaboração de um registro escrito e sistemático do que fora escutado e observado.

A partir da perspectiva sociológica, são apresentados, então, relatos docentes e discentes que resultam das interações entre os sujeitos do grupo da Totalidade 1 (T1)¹ e a respectiva educadora durante o ano de 2007. A turma é composta por jovens e adultos que têm entre vinte e quatro e sessenta e cinco anos de idade. Desde o início do ano letivo, o trabalho desenvolvido priorizou as relações entre oralidade, leitura e escrita na constituição do letramento, fenômeno complexo, explicitado a partir dos estudos de Leda Verdiani Tfouni.

A definição dos conceitos, segundo Graff (1990), é essencial aos estudos que tratam da temática em questão. Dentro desse campo de análise, a palavra *literacy* da língua inglesa merece atenção especial, uma vez que fora traduzida, para o português, em diferentes versões: *alfabetização*, *alfabetismo*, *letramento*, *lectoescrita e cultura escrita*. Tais alternativas expressam a falta de um consenso, na realidade brasileira, para designar esse fenômeno relacionado à leitura e à escrita.

O autor (1990, p. 35) deixa explícito, como poucos o fazem, seu entendimento acerca do complexo conceito *literacy*, afirmando que *alfabetismo* é, sobretudo, “[. . .] uma tecnologia ou conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos [. . .]”. É, portanto, uma base, um fundamento, uma habilidade adquirida de forma distinta daquelas orais e/ou não-verbais. Por isso, inicia-se explicitando *alfabetização* como o processo de aquisição da leitura e da escrita e *alfabetismo/letramento* no que se refere às práticas sociais, culturais e históricas que advêm da utilização de tais habilidades.

Após a indicação dos referenciais teóricos abordados neste estudo, apresenta-se uma breve contextualização das propostas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos. No início do ano letivo, foi realizada uma assembléia com os educandos para análise das situações-problema levantadas durante o processo de pesquisa-ação desenvolvido na comunidade no ano anterior. Após a discussão das mesmas, cada educador, considerando a relação de seu grupo com a realidade contextual, realizou um recorte no intuito de fundamentar o planejamento pedagógico do semestre letivo. As falas “O pessoal não participa das reuniões, é muito difícil” e “Aproximação da escola com a comunidade” foram selecionadas pela professora para guiar a prática docente na Totalidade 1.

¹ A Educação de Jovens e Adultos, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, é organizada em seis etapas que compõem o Ensino Fundamental: as Totalidades Iniciais (T1, T2 e T3) e as Totalidades Finais (T4, T5, T6).

A partir de um enfoque macrosocial, foi visualizada a necessidade de focalizar a relação entre a educação e a democracia a partir dos estudos de Basil Bernstein, que ocupa um lugar de destaque no que se refere à teoria e à pesquisa no domínio do controle simbólico, produção, reprodução e mudança cultural. Ele foi influenciado pelo interacionismo simbólico, por Karl Marx e Emile Durkheim, entre outros. Seu pensamento oferece várias possibilidades de análise do campo da educação, uma vez que permite descrever qualquer agência específica de reprodução cultural e integrar os níveis micro-interacional e macro-estrutural. Para efetuar essa integração, o autor construiu uma linguagem de descrição. Seu estudo tem como focos centrais a comunicação pedagógica como meio fundamental de controle simbólico e a descrição do dispositivo que constrói, regula e distribui códigos elaborados oficiais e suas modalidades. Bernstein preocupou-se com as relações entre discursos, espaços e sujeitos e com os três sistemas de mensagem que constituem o conhecimento formal: currículo, pedagogia e avaliação.

Ao considerar as várias direções de sua teoria, Bernstein (1998, p. 23-24) enfatiza a importância de apresentar o pano de fundo que embasa suas idéias, destacando entre as questões gerais da educação, a relação entre ela e a democracia. A educação é fundamental para os conhecimentos básicos e comuns da sociedade, dos grupos e dos indivíduos. Entretanto, ela é uma instituição pública que acaba produzindo e reproduzindo as injustiças da sociedade. As sucessivas influências viesadas² (no sentido de privilegiantes) na forma, nos conteúdos, no acesso e nas oportunidades da educação têm conseqüências não apenas na economia, mas também podem excluir as possibilidades de afirmação, motivação e imaginação de parcelas da população. Uma vez que tais vieses inerentes à educação tornam-se uma ameaça com repercussões econômicas e culturais à democracia, é preciso analisá-las. Assim, segundo Bernstein (1998, p. 24): “La educación puede desempeñar un papel fundamental en la creación del optimismo del mañana en el contexto del pesimismo de hoy [. . .]”. Tais influências, constituídas pelo que é privilegiado, estão profundamente atreladas a uma estrutura comum nos processos de transmissão e aquisição do sistema educativo.

Há condições necessárias e eficazes para que a democracia se manifeste em uma dada sociedade. Bernstein (1998, p.24) discute uma primeira condição mínima para a democracia eficaz que diz respeito ao interesse que os indivíduos devem sentir pela

² Em inglês, na obra original de Bernstein (1996a), a palavra utilizada equivalente a essa expressão é *biases*, que foi traduzida para o espanhol (1998) como *sesgos*.

sociedade, ou seja, eles precisam se preocupar em receber, mas também em dar algo. A segunda condição refere-se ao fato de que os sujeitos devem confiar nas instâncias políticas constituídas, constatando que seus interesses são atendidos, ou justificados quando não forem cumpridos. O relacionamento das famílias com a escola ilustra a primeira dessas condições: quando os pais são convidados a auxiliar na manutenção do prédio da instituição e correspondem ao pedido, não só estão recebendo o que a instituição oferece aos filhos, mas retribuindo à mesma.

Bernstein (1998) explicita que, para a prática democrática se efetivar nas escolas, três direitos relacionados entre si devem ser institucionalizados. O primeiro deles é o direito do indivíduo à apropriação do “conhecimento pleno”³. “El refuerzo no es sólo el derecho a ser *más* en el plano personal, *más* en el plano intelectual, *más* en el plano social, *más* en el plano material, sino el derecho a los medios para la comprensión crítica y para nuevas posibilidades” (Bernstein, 1998, p. 25). O conhecimento pleno pressupõe disciplina, é a condição para a confiança em si mesmo e opera ao nível individual.

O segundo deles é o direito do sujeito ser incluído social, intelectual, cultural e pessoalmente. O autor afirma que é preciso contemplar, ao mesmo tempo, o direito de ser independente e autônomo, uma vez que ser incluído não significa ser absorvido. A inclusão é a condição para a comunidade e opera ao nível social.

O terceiro é o direito do indivíduo a participar dos acontecimentos, através do discurso, mas, o que é mais importante, da prática, a qual deve ter resultados na construção, manutenção e transformação da ordem social. Para Bernstein, a participação é a condição para a prática cívica e opera ao nível político.

Bernstein (1998, p. 25) organizou os direitos, as condições e os níveis em forma de um diagrama:

| <i>Derechos</i> | <i>Condiciones</i> | <i>Niveles</i> |
|-----------------|--------------------|----------------|
| Refuerzo | Confianza | Individual |
| Inclusión | Comunidad | Social |
| Participación | Discurso cívico | Político |

A partir disso, é possível analisar a educação em relação a essa formulação de direitos democráticos e verificar se todos os estudantes têm acesso a eles, ou se são distribuídos de forma desigual.

³ O conceito de *enhancement*, em inglês, apresentado na obra original de Bernstein (1996b), traduzido para o espanhol na edição de 1998 como *refuerzo*, foi definido, neste artigo, como “conhecimento pleno”.

Bernstein considera a transmissão do conhecimento baseada em um princípio distributivo no qual os diversos saberes e suas possibilidades são distribuídos de maneira diferente a grupos sociais distintos. Essa distribuição transmite um valor, um poder e um potencial desiguais. No que diz respeito a recursos, os indivíduos que têm suas necessidades de saúde, sociais e profissionais atendidas continuam tendo acesso a esses serviços e aqueles que não têm essas condições de apoio eficaz permanecem sem auxílio. Essa distribuição desigual dos recursos é produzida dentro e fora da escola, influenciando o acesso ao conhecimento escolar e a sua aquisição.

No que se refere ao acesso ao saber, o autor (1998, p. 26) enfatiza que para haver uma educação formal eficaz, faz-se necessária uma “[. . .] oferta adequada de tipos de escuela de valor equivalente [. . .]”, um sistema pré-escolar para os sujeitos que dele precisam e organismos de apoio, com o intuito de diminuir as diferenças no ensino entre os grupos sociais.

Outrossim, os professores devem ter uma formação e remuneração adequadas com perspectivas de crescimento, precisam ser comprometidos, motivados e sensíveis às possibilidades e contribuições de todos os alunos.

Hasta ahora, he indicado que probablemente se produzca una distribución desigual de imágenes, conocimientos, posibilidades y recursos, que afecte a los derechos de participación, inclusión y refuerzo individual de distintos grupos de estudiantes. Es muy probable que los estudiantes a quienes no se les otorguen esos derechos en la escuela provengan de grupos sociales a los que no se les reconocen esos mismos derechos en la sociedad. (BERNSTEIN, 1998, p. 27)

Diante deste aporte teórico, percebe-se que uma possibilidade de institucionalização dos direitos democráticos poderia ser materializada através da inserção dos jovens e adultos em práticas de letramento que estivessem de acordo com os interesses dos sujeitos. Primeiramente, foi necessário conhecer as práticas sociais de leitura e de escrita exercidas por eles na comunidade onde atuam para, depois, considerá-las nas propostas docentes. Este conhecimento tornou-se possível a partir da socialização de depoimentos e registros que ilustraram as histórias de vida dos sujeitos, temática priorizada no semestre. A partir da compreensão da relação dos jovens e adultos com a cultura escrita, foi possível planejar eventos envolvendo situações reais de comunicação. São apresentados, aqui, relatos docentes e discentes contemplando o gênero textual carta, que possibilitou a participação e a inclusão dos sujeitos em práticas letradas.

A necessidade de compreensão da realidade na qual os sujeitos estão inseridos é enfatizada na vasta produção teórica de Paulo Freire. Está focalizada, aqui, aquela que mais diretamente se relaciona às práticas de leitura e de escrita: “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, cuja primeira edição foi publicada em 1982. O livro constitui-se em uma palestra sobre a importância do ato de ler, em uma comunicação sobre as relações da biblioteca popular com a alfabetização de adultos e, por último, em um artigo que relata a experiência de alfabetização de adultos realizada por Freire e sua equipe em São Tomé e Príncipe.

Ao propor uma compreensão crítica do ato de ler, Freire não restringe a leitura à decodificação pura da linguagem escrita, mas amplia o conceito para a compreensão do mundo. Sua célebre frase: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 2006, p. 11) tem sido alvo de distintas interpretações já que, muitas vezes, o ponto final é antecipado para onde, originalmente, está a vírgula. É justamente a continuidade da frase que permite seu pleno entendimento, uma vez que linguagem e realidade prendem-se dinamicamente. Em outras palavras: para Freire o processo de alfabetização inicia com a “leitura” do mundo - do pequeno mundo onde os sujeitos estão inseridos - do qual emerge a leitura da palavra. Assim, a partir da continuidade de ambas as leituras - do mundo e da palavra - toma lugar a leitura da “palavramundo”. Como ler e escrever são atos indicotomizáveis, Freire (2006, p. 20) propõe a continuação deste percurso: “De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

A relação entre a leitura do mundo e, ousa-se dizer, a leitura e a escrita da palavra pode ser visualizada na prática social de letramento envolvendo a carta que teve início quando a turma recebeu a notícia de que Beto⁴, um colega que faz coletas e entregas de encomendas na cidade, havia sofrido um acidente e estava hospitalizado. Um senhor colocou-se à disposição para fazer uma visita em nome do grupo. No dia seguinte, relatou que sua entrada não havia sido permitida no hospital e, portanto, não tinha sido possível falar com Beto. A partir disso, os educandos foram questionados sobre outras possibilidades de comunicação. As hipóteses levantadas referiram-se a ir à casa do colega depois que saísse do hospital, dar um telefonema e enviar de uma carta.

⁴ Com o objetivo de preservar o anonimato do sujeito da investigação, o nome é fictício.

Como o grupo já havia recebido uma carta escrita pela professora, o momento foi visualizado como adequado para a utilização da escrita em uma situação real de comunicação.

Foi proposta, então, a produção coletiva de uma carta para Beto. Primeiramente, as especificidades do gênero textual foram retomadas, evidenciando as etapas constituintes do texto epistolar já recebido: local e data, saudação, mensagem, despedida e assinatura. Tal portador de texto tornou-se referência na produção coletiva da carta, sendo revisitado pelos alunos nos momentos de reflexão sobre a língua. A partir das intervenções da educadora sobre as etapas da produção, os alunos iam socializando suas idéias e opiniões que eram registradas no quadro de giz.

As práticas sociais de leitura e de escrita compõem um movimento dinâmico. Em função disso, Freire enfatiza a necessidade das palavras presentes no programa de alfabetização pertencerem ao universo vocabular dos grupos populares, carregadas da significação do povo, “grávidas de mundo”. As palavras, então, inseridas em um conjunto de representações de situações concretas possibilitam uma “[. . .] ‘leitura’ mais crítica da ‘leitura’ anterior menos crítica do mundo [. . .]” (Freire, 2006, p. 21).

Ainda sobre a conceitualização dos fenômenos, é preciso enfatizar que, recentemente, Magda Becker Soares e Moacir Gadotti discutem a questão “Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?”. Ambos os autores apresentam Paulo Freire para sustentar seus argumentos. Soares (2005), ao tratar das relações de aproximação e de distanciamento entre alfabetização e letramento, enfatiza que é necessário distinguir esses processos tanto pedagógica como politicamente. A autora indica Freire como um precursor do conceito de letramento, uma vez que preconiza o sentido amplo da alfabetização: ir além do domínio do código escrito, com estrita ligação à democratização da cultura. Gadotti (2005), por sua vez, afirma que utilizar o termo letramento como sinônimo de alfabetização é uma posição ideológica contrária à tradição freireana, pois reduz esse processo à técnica de leitura e de escrita e esvazia seu caráter político, assim como o da educação. Apesar da dissonância entre os pesquisadores, é possível afirmar que o termo alfabetização, no amplo sentido que Freire atribui à palavra, materializa-se nas práticas de letramento relatadas neste estudo.

Leda Verdiani Tfouni (2004) também faz uma distinção entre tais fenômenos no livro “Letramento e alfabetização” publicado pela primeira vez em 1995. A alfabetização diz respeito à aquisição da escrita no que se refere à aprendizagem de habilidades para leitura, escritura e práticas de linguagem. Esse processo acontece,

geralmente, pela escolarização e é individual. Já o letramento enfatiza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, podendo investigar sujeitos alfabetizados ou não, focalizando a dimensão social. Uma pessoa que não é alfabetizada vive em um ambiente letrado, isto é, em uma sociedade que se organiza por meio de práticas escritas. É apontada, a seguir, uma situação que evidencia o processo de letramento: estar em contato com os usos sociais da escrita, mesmo não sabendo, formalmente, ler nem escrever. No momento da escrita da saudação na carta, houve uma troca de idéias entre um aluno (R) e uma aluna (A):

A: Pode ser “Querido Beto”⁵.

R: Mas esse não é o nome dele completo, se a gente colocar só Beto, o correio não vai achar!

A: O correio não vê a carta, o nome completo tem que ir no envelope.

Ao considerar oralidade, leitura e escrita como os elementos constitutivos do letramento, tais relações também foram focalizadas na produção da carta. A seguir, está registrado, então, um momento de intervenção pedagógica realizada pela professora (P) que aconteceu quando um senhor (D) sugeriu um trecho da mensagem:

D: A gente podia escrever “Esperemo tua volta”.

P: A gente usa essa frase numa conversa entre amigos e familiares, mas na escrita precisamos seguir uma convenção, para que todas as pessoas possam se entender. Como ficaria esta idéia na escrita?

R: Acho que pode ser “Esperamos tua volta”.

De acordo com Tfouni (2004, p. 20), “[. . .] o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. As mudanças que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada e a caracterização de grupos sociais não-alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada são objetos de estudo do letramento. A ausência e a presença da escrita em uma sociedade influenciam como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas.

É importante destacar que o termo letrado não tem como antítese iletrado. Há uma pluralidade de sentidos para esse conceito, pois depende da cultura e da estrutura social. Tfouni afirma que não existe o letramento grau zero que se equipararia ao iletramento nas sociedades modernas, mas diferentes graus de letramento. Dessa forma, o sujeito não-alfabetizado não pode ser considerado iletrado. A alfabetização e o letramento são processos interligados, mas de abrangência e de natureza diferentes. O letramento é um *continuum*. Grupos não-alfabetizados podem apresentar características geralmente atribuídas a grupos alfabetizados e escolarizados. Tal reflexão

⁵ Tal formatação refere-se às transcrições das falas dos sujeitos.

pode ser visualizada na estrutura e no conteúdo da carta, já que o discurso oral precisou ser recontextualizado dentro das especificidades da pauta escrita, processo realizado pelos sujeitos das Totalidades 1 e 2 presentes na ocasião da produção do texto.

PORTO ALEGRE, 17 DE MAIO DE 2007.

QUERIDO BETO

TODOS NÓS DAS TURMAS T1 E T2 FICAMOS MUITO TRISTES COM TEU ACIDENTE. ESTAMOS SENTINDO TUA FALTA NA ESCOLA E NA SALA DE AULA. CONTAMOS COM TUA BREVE RECUPERAÇÃO E ESPERAMOS TUA VOLTA.

UM GRANDE ABRAÇO DE TODOS NÓS.

Como no dia da escrita da carta foi mencionada a necessidade de registro do nome completo de Beto no envelope, foi proposto o preenchimento do mesmo. Para isso, a educadora trouxe a ficha de matrícula do aluno que fica na secretaria da escola. Deste documento foram retirados os dados necessários ao preenchimento do envelope: nome e endereço (rua, número da casa, bairro, cidade, estado, CEP) do destinatário. Ao passo que a professora ia anotando as informações no quadro de giz, os alunos escreviam as mesmas em um envelope que cada um recebeu. No momento de preencher o remetente, uma situação inusitada surgiu:

D: Não tem espaço prá colocar o nome de todo mundo no envelope.

R: Vamos colocar o nome da professora, então.

P: Pode ser!

A: Mas tem uma coisa que eu não entendi: pra que serve colocar o nome do remetente?

D: Se não encontrar o endereço da pessoa pra quem vai carta, volta para pessoa que escreveu.

Após o preenchimento do envelope, a educadora explicitou que existe a possibilidade do envio na categoria de carta social que custa apenas um centavo. Entre outros critérios, ela explica:

P: A carta não pode pesar mais do que dez gramas.

D: Acho que com o envelope não passa disso.

R: Mas pesa mais, com todo sentimento que a gente colocou, pesa muito mais...

A fala do aluno (R) sinaliza um intenso processo de reflexão sobre a língua: além da carta propiciar a comunicação entre os sujeitos no que se refere a mensagens, notícias e avisos objetivos, traz consigo a possibilidade de expressão de sentimentos comuns ao grupo. Assim, a idéia de que a aquisição da escrita possibilitaria o desenvolvimento do raciocínio dedutivo do tipo lógico-mental ou também chamado de silogismo é questionada, uma vez que sujeitos não-alfabetizados têm capacidade para descentrar seu pensamento e solucionar problemas. A questão não diz respeito ao fato

de o indivíduo saber ler ou escrever, mas de viver em uma sociedade letrada que influencia todos os que dela participam através das formas de comunicações, dos modos de produção, das exigências cognitivas, das relações de poder, dominação, participação e resistência.

Depois de algumas semanas, Beto retornou à escola e agradeceu a carta recebida. Foi proposto o desafio de responder à turma utilizando a mesma forma de comunicação. Prontamente Beto lançou-se à escrita. A seguir, está registrada a produção do aluno que contou com as intervenções da educadora apenas nos aspectos ortográficos da escrita.

PORTO ALEGRE, 12 DE JUNHO DE 2007.

QUERIDA TURMA T1

FIQUEI MUITO LISONJEADO PELA CARTA PORQUE É DIFÍCIL TER AMIGOS COMO VOCÊS E SENTI MUITA FALTA DA TURMA.

BOM TURMA T1 QUERO CONTAR O QUE MUDOU DEPOIS DO ACIDENTE PERDI MEU EMPREGO MAS GANHEI UM MELHOR. DEUS É JUSTO EMBORA VOU CHEGAR MAIS TARDE MAS NÃO VOU PERDER AS AULAS.

UM GRANDE ABRAÇO PARA TODOS.

BETO

Não há dúvida de que a leitura da carta pelos colegas suscita o estabelecimento de múltiplas relações teóricas, mas tal discussão não cabe nos limites deste artigo, indicando a possível continuidade em outra ocasião.

À guisa de conclusão, percebe-se que os direitos democráticos ao conhecimento pleno, à inclusão e à participação, enfatizados por Bernstein, foram, na prática pedagógica estudada, institucionalizados no que dizem respeito às práticas de leitura e de escrita nas quais os sujeitos da Totalidade 1 se envolveram.

Tal perspectiva teórica relaciona-se às idéias de Freire (1998, p. 41) que, ao pensar em uma educação para os grupos populares, salienta a linguagem como caminho de invenção de cidadania. Para ele, o discurso crítico sobre o mundo é uma forma de refazê-lo, de reescrevê-lo e, dessa maneira, a imaginação torna-se essencial para que os sujeitos históricos e transformadores da realidade, na práxis, antecipem um mundo novo. Nesse sentido, sonhar faz parte da natureza humana, é um dos motores da história necessários para construí-la e reconstruí-la. “Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (Freire, 1998, p. 91). Assim, a história é uma “possibilidade”, sendo necessário fazer, produzir o futuro sonhado.

Por isso, ao considerar a concepção de alfabetização freireana como um ato político, criador e de conhecimento, é possível relacioná-la ao conceito de letramento

em uma perspectiva sociológica, já que o entendimento crítico do ato de ler ultrapassa a decodificação da linguagem escrita, estendendo-se na compreensão do mundo e na ação política do ser humano na sociedade.

Referências:

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996a.

_____. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis, 1996b.

_____. *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, n. 34, p. 48-49, mai./jul. 2005.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1990.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento têm o mesmo significado? *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, n. 34, p. 50-52, mai./jul. 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.