

LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR INDÍGENA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Ilma Regina Castro Saramago de Souza
Marilda Moraes Garcia Bruno

Resumo:

A prática da leitura e da escrita para os alunos indígenas tem sido um constante desafio. Oriundos de línguas ágrafas, em sua maioria, os indígenas encontram-se em situação de transição, pois, a partir da educação formal, os símbolos e as letras tornaram-se elementos fundamentais para o conhecimento dos códigos não indígenas, bem como para a sua ascensão individual e coletiva. Na perspectiva dos Estudos do Letramento, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a leitura e a escrita no contexto indígena, em especial para os alunos Guarani, Kaiowá e Terena localizados na região da Grande Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul.

Palavras Chave: Escolarização indígena. Letramento. Leitura e escrita.

Introdução

O fenômeno da leitura e da escrita é recente entre os povos indígenas. Originalmente de línguas ágrafas, os indígenas têm na oralidade a fonte para a sua comunicação. A chegada dos colonizadores e, posteriormente, o advento da escola levou os indígenas a descobrirem as letras, e através dela a possibilidade de compreender outros códigos.

Neves (2009, p. 185) afirma que “ler e escrever não faz parte do dia-a-dia da aldeia, e nem figura-se no contexto das suas relações sociais”, no entanto foi essa aprendizagem escolar que possibilitou ao indígena as relações, as articulações de diferentes códigos, bem como as negociações com a sociedade não indígena.

Além disso, a leitura e a escrita estão associadas a possibilidades, de sucesso e progresso. Rossato (2002) ao analisar o impacto da escola, na vida dos Kaiowa/Guarani do Mato Grosso do Sul, observou nos discursos dos pais dos alunos a preocupação para que os seus filhos leiam e escrevam, pois, essa aprendizagem garantirá a eles um bom emprego, o sucesso, a prosperidade.

[...] Primeiro lugar ler e escrever / Para terem capacidade na leitura / Para ter maior conhecimento / Só assim a gente vai prá frente / Para progredir / Para enfrentar e acompanhar o progresso / Pegar emprego na cidade / Para competir com o não-índio por um emprego, um cargo / Para competir com a sociedade

envolvente / Para desenvolverem na sociedade não-indígena / Para fazer o que o mundo lá fora também faz / Adaptar-se melhor / Aprender como viver no meio dos brancos [pois] quando sair, precisa falar, dialogar (ROSSATO, 2002, p. 98).

Por outro lado, a escola, igualmente, sustenta esse mesmo discurso, pois acredita que o seu aluno ao aprender a ler e a escrever tem garantido o seu sucesso, enquanto aquele que não consegue ler e escrever conforme os padrões e o tempo, estabelecido por ela, é um aluno fracassado. Nesse sentido a escola estabelece fronteiras entre quem sabe e quem não sabe, isso através de comparações, de mensurações, de estigmas.

Momentos históricos e conceitos de alfabetização

O termo “alfabetização” foi consolidado no Brasil a partir do início do século XX e sempre esteve atrelado ao processo de escolarização. Mortatti (2011) esclarece que somente no final do século XX o termo alfabetização ganhou sentido mais amplo como a “Alfabetização matemática”, “Alfabetização digital”, dentre outros, e, no sentido mais restrito e específico foi cunhado como “ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita”.

Ao longo deste mesmo século o fenômeno alfabetização ampliou-se, incluindo a alfabetização de crianças, de jovens e adultos, bem como suscitou discussões em relações ao termo letramento, que ora foi compreendido como termo substituto, ora foi compreendido como complemento entre ambos.

Para Trindade (2004) foi somente nos anos de 1970 e 1980 que as pesquisas sobre alfabetização ganharam visibilidade no Brasil. Uma das pesquisas que marcou a história da alfabetização foi a de Emília Ferreiro e Ana Teberosk, sobre a psicogênese da língua escrita. Iniciada na Argentina, nos anos 70, a pesquisa com crianças, sobre a aquisição da língua escrita, ganhou grande repercussão no Brasil nos anos 80, pois, baseando-se nos métodos das autoras os professores abandonaram os “velhos métodos”, até então utilizados, deixando definitiva ou temporariamente as cartilhas e outros materiais didáticos de alfabetização.

Na perspectiva das autoras, a estratégia para a alfabetização deveria ter a sua “perceptiva em jogo: auditivo para uns, visual para outros”, pois: “[...] julgavam que a ênfase nessas habilidades descuidaria de aspectos que consideram fundamentais como a competência linguística da criança e suas capacidades cognitivas” (TRINDADE, 2004, p. 130).

Assim, Ferreiro e Teberosk (1999) acreditavam que no processo de alfabetização a lateralização espacial, a discriminação visual, a discriminação auditiva, a coordenação viso-motora, a boa articulação e outros elementos físicos não são os únicos fatores para que o desenvolvimento e o sucesso escolar do aluno, mas é preciso que o aluno seja considerado como “sujeito”, um “sujeito cognoscente, que busca adquirir conhecimento, o sujeito que Piaget nos ensinou a descobrir” (FERREIRO e TEBEROSK, 1999, p. 29).

O sujeito do qual Ferreiro e Teberosk (1999) se referem é o mesmo sujeito mencionado por Setton (2011), embora não seja essa a nomenclatura utilizada por ela. O sujeito, da teoria de Piaget, conforme mencionam as estudiosas, é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e resolver as interrogações que este mundo provoca. Ele aprende por meio de suas próprias ações, reorganiza-as e reconstrói, separando-as em categorias de pensamentos em relação ao mundo. E, isso equivale, segundo Ferreiro e Teberosk (1999), colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo e não como aquele que supostamente conduz a aprendizagem.

Os estudos de Soares (1989), também abordaram temas significativos no campo da alfabetização, dos quais se desdobraram em princípios e métodos, cujos temas destacam-se: propostas didáticas, prontidão, dificuldade de aprendizagem, concepção de alfabetização, métodos, fatores determinantes de sucesso ou fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita, caracterização do alfabetizador, sistema fonológico e sistema ortográfico, cartilhas, avaliação, formação do alfabetizador, língua oral e escrita, conceituação de língua escrita, letras de forma e letra cursiva e literatura para alfabetizandos.

Os estudos mais recentes de Soares (2007), bem como os estudos de Trindade (2004) e de Rojo (2009) apontam que não há apenas um único conceito para a palavra alfabetização, visto ser esse um processo permanente na vida do sujeito. Soares (2007) explica que o termo alfabetização significa “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, “ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”. A autora apresenta dois pontos de vista presentes no conceito de alfabetização, os quais podem ser observados nos significados dos verbos “ler” e “escrever” da Língua Portuguesa. O primeiro deles se refere ao domínio mecânico da língua escrita, nesse caso, alfabetizar significa “adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)” (SOARES, 2007, p. 15-16). E, o segundo

significado do termo alfabetização se refere à apreensão e a compreensão de significados por meio da língua escrita (ler), ou língua escrita (escrever).

Embora, os pontos de vista sobre a alfabetização sejam distintos, Soares (2007) esclarece que os significados dos verbos “ler” e “escrever” não implicam na veracidade de um e nem a falsidade do outro, pois um é percebido sob a perspectiva da alfabetização como representação de fonemas e grafemas e vice-versa, e, o outro é percebido sob a perspectiva de que a alfabetização é um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito.

Rojo (2009) esclarece que a alfabetização é uma condição, ou estado, ela envolve tanto a leitura como a escrita, e requer capacidades múltiplas e variadas. Segundo a estudiosa, a alfabetização não se resume somente em conhecer o alfabeto e decodificar os sons na fala, mas envolve a compreensão, a interpretação, a crítica e o diálogo com e sobre o que se lê. Nesse caso, a principal agência para o ensino da leitura e da escrita é a escola. Embora, a autora reconheça que algumas pessoas se alfabetizam fora da escola, defende que a alfabetização enquanto processo de ensino está delegada a instituição escolar.

Trindade (2004), em outra perspectiva, discute o “mito da alfabetização”, o “mito do alfabetismo” e o “mito do letramento”. Para a autora toda produção teórica se constitui como discurso e ocupa posições diferentes de poder e saber em relação a outros discursos e outras representações.

Inspirada em Graff (1990), Trindade (2004) explica que uma das representações do “mito da alfabetização”, do “mito do Alfabetismo” e do “mito do letramento” está na crença de que o nível intermediário do progresso econômico, social e cultural está relacionado ao nível de alfabetização, pois quanto maior o nível de alfabetização maior a expectativa de bom emprego, de sucesso, de ascensão financeira, social e cultural.

Na explicação de Hall (2006) os sistemas de representação são essencialmente discursivos e semióticos, dessa forma, “os sistemas de representação são os sistemas de significados pelos quais nós representamos o mundo para nós mesmos e os outros”. Ao citar Althusser, o autor lembra que as “ideias não flutuam simplesmente no espaço vazio”, mas “estão lá porque se materializam nas práticas sociais e as permeiam” (HALL, 2006, p. 126)

Assim, nas discussões sobre significados e representações, a proposta de Trindade (2004) é que novos olhares sejam lançados para as equações: alfabetização e escolarização; alfabetização e mudanças linguísticas, pois elas são produtos culturais e como tais ganham contornos regionais e históricos, portanto devem ser constantemente questionadas, criticadas, refletidas para que em suas diferenças encontrem, entre si, possibilidades de novos discursos.

Os Novos Estudos do Letramento

O interesse pela compreensão dos signos gráficos levou países em diferentes lugares do mundo a desenvolverem programas baseados no letramento. Segundo Street (2013), a Inglaterra, desenvolveu programas nacionais para o letramento escolar, cujos objetivos envolveu “projeto para o ensino” e “desenvolvimento profissional” para os professores, pois as avaliações nacionais da educação inglesa apontaram que, em termos de comparações internacionais uma proporção superior à metade dos alunos apresentava baixo desempenho escolar, ao passo que os níveis superiores, tais como medidos pelas escalas internacionais do PISA pareciam comparáveis a outros países.

Embora, Street (2013) afirme que o seu conhecimento sobre a educação brasileira seja pequena, ele reconhece que como etnógrafo o seu “olhar de fora” lhe trouxe algumas vantagens para fazer considerações nesse sentido. O autor faz relações entre a situação educacional brasileira e a situação educacional inglesa, e destaca semelhanças quanto às políticas e as práticas pedagógicas dos dois países.

Destaca o polêmico debate que, tanto a Inglaterra quanto o Brasil tiveram acerca do letramento para o desenvolvimento social e econômico dos seus alunos. No Brasil, as discussões e debates sobre o letramento foram realizados no Centro de Alfabetização e Leitura (CEALE), no centro de pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com ênfase na linguagem como processo social e no discurso envolvendo interação, diálogo e reconhecimento do letramento como uma contribuição de habilidades linguísticas e de práticas sociais (CASTANHEIRA, 2012, apud STREET, 2013).

Desses debates Street (2013) destaca que o Ministro da Educação e Cultura, do Brasil, ajudou a desenvolver uma abordagem para o letramento nas escolas, com princípios no conceito de alfabetização, isto é, no processo de aquisição do código escrito, enquanto os pesquisadores, tais como Magda Soares trabalhou com a noção de letramento com foco nos processos que envolvem o uso da leitura e da escrita em situações sociais.

Muito embora o engajamento de Magda Soares no CEALE tenha sido observado, Trindade (2004) destaca que para a estudiosa o letramento avaliado com os anos de escolarização é o letramento escolar e não o letramento funcional, isto é, quando Soares (1998 e 2003, apud TRINDADE, 2004) propõe que a escola deveria alfabetizar letrando sugere uma discussão de letramento escolar, o que corresponderia ao desenvolvimento de práticas escolares de leitura e escrita bastante restritas e fortemente controladas, e, nem sempre condizentes com as habilidades e as práticas sociais da leitura e da escrita.

Nesse sentido, Trindade (2004) destaca que Kleiman (1995) mostra em seus estudos que o alargamento do conceito de letramento somente será possível, quando os estudos deixarem de considerar como universais os efeitos das práticas do uso da escrita, passando, então, a examinar que tais efeitos, só serão possíveis quando os estudos deixarem de pressupor como universais, através das práticas sociais e culturais particulares dos diversos grupos, ilustrando esses movimentos com os dois modelos de letramento discutido por Street (1995 e 2003), a saber: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

O modelo autônomo de letramento, proposto por Street (2003), trabalha com a ideia de que o letramento em si terá efeitos em outras práticas sócio-cognitivas, em que jovens e adultos de classe pobre e iletrada aumentará as suas habilidades cognitivas melhorando a sua condição econômica e social, tornando-os cidadãos melhores mediante a ausência do iletramento. Desse pensamento comungam e trabalham muitos campos da educação escolar, ao desenvolverem os seus programas cotidianos, o que no entendimento de Street (2003) “dissimula os pressupostos ideológico-culturais que a escoram de forma a poderem ser apresentados como se fossem neutros e universais e o letramento como tal terá esses efeitos benignos” (STREET, 2003, p. 1).

O modelo ideológico de letramento do qual Street (2003) defende oferece uma visão culturalmente mais sensível na prática do letramento, já que varia de um contexto para o outro. Parte do pressuposto que o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica, neutra “encrustada em princípios epistemológicos construídos”, pelo contrário, continua Street, “tem a ver com conhecimento: a forma propriamente dita pela qual as pessoas tratam a leitura e a escrita está em si arraigada a concepções de conhecimento, identidade e ser” (STREET, 2003, p. 2).

Na concepção de Street (2003) o modelo ideológico está sempre incrustado em práticas sociais, tanto no mercado de trabalho como no contexto educacional, os seus

efeitos da aprendizagem penderão desses contextos particulares. Nesse sentido, o modelo ideológico é sempre contestado, tanto em seus significados como em suas práticas, o que os caracteriza como ideológico, pois sempre estão atrelados a determinadas visões de mundo e um desejo de que tal visão de letramento não venha dominar e marginalizar a outros.

Nessa perspectiva, ao elaborar o conceito de “práticas de letramento” Street (2003) enfocou as práticas sociais e as concepções de leitura e de escrita, apropriando-se e levando em conta tanto o sentido que Heath (1982) dá aos “eventos” como aos modelos sociais de letramento que os participantes usam para lhes dar sentido. Assim, a proposta de Street (2013) se embasa não apenas em um tipo de letramento, mas em letramentos, dos quais se possam refletir, discutir e repensar as práticas da leitura e da escrita nos mais diversos contextos.

O desafio da leitura e da escrita como prática social para os alunos indígenas Guarani, Kaiowá e Terena

O modelo integracionista, assimilacionista e heterogêneo pelo qual foi concebida a escola indígena ecoam, ainda no século XXI. São diversos os discursos existentes sobre a escola colonizadora, dentre eles destaca-se o da oralidade, instrumento de comunicação da maioria dos indígenas, cujo cotidiano era compreendido pelos seus pares de forma satisfatória e eficaz.

Para os colonizadores a oralidade possuía aspectos de “gente atrasada”, sem cultura, povo primitivo, o qual a leitura e a escrita seriam capazes de transformar um povo bruto, selvagem, sem alma em um povo civilizado, que, conforme Elias (1994), expressa à consciência superior que o ocidental tem de si mesmo.

[...] resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedade mais antiga ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica, ou visão de mundo, e muito mais (ELIAS, 1994, p. 23).

Street (1995) exemplifica o conceito de Elias (1994) quando faz uma crítica a Walter Ong (1982, apud STREET, 1995), chamando a atenção para o perigo existente entre as relações interculturais da oralidade e da *literacy*. Segundo Street (1995), na obra “*Orality and literacy, The technologizing of the Word*”, (Oralidade e cultura escrita: A

tecnologização do mundo) Ong utiliza-se de três pontos de vistas, a saber: metodológicos, empíricos e teóricos, dos quais são questionáveis.

Conforme Street (1995) as metodologias utilizadas por Ong são dedutivas, com afinidades nas metodologias do século XIX, conhecida na antropologia social como “se eu fosse um cavalo”, em que coloca o observador na posição de objeto imaginado, situação vivenciada em suas pesquisas com o povo Fiji, que recebeu o alfabetismo pela primeira vez em 1835. Tutelado pelas missões o povo vivia sobre o controle social e disciplinar de seus colonizadores. A utilização de tal metodologia ocorre, segundo Street (1995) quando o observador não conhece a cultura oral, tendo como predominante a cultura escrita, pois, ainda que haja força de vontade e imaginação, o observador permanece preso a sua própria mentalidade escrita.

Ao pensar a cultura escrita como predominante dentro de uma sociedade oralizada, a escola recai no erro de priorizar apenas a “ensinar o código da língua escrita”, conforme pontua Soares (2007) ao conceituar alfabetização, no entanto a alfabetização e o letramento devem ter um sentido mais amplo, em que o social esteja presente.

Os alunos indígenas Guarani, Kaiowá e Terena, passam por um processo de hibridismo, em que, conforme Canclini (2008), as interações e os intercâmbios culturais, políticos e econômicos entre a sociedade indígena e não indígena são desproporcionais, e resultam ou fortalecem as fronteiras.

Uma dessas fronteiras é a educacional, pois ao iniciarem a sua carreira escolar, os alunos indígenas se deparam com relações assimétricas à sua realidade, pois o processo de leitura e de escrita é apresentado para a eles de forma descontextualizada, guiada por modelos autônomos que, segundo Street (2003), impõem as suas concepções ocidentais sobre a alfabetização e o letramento, ignorando completamente os saberes tradicionais dos alunos, a sua “bagagem cultural” tão diversificada que possuem antes mesmo de entrarem na escola formal (KLEIMAN, 2007, p. 9, apud, VÓVIO e KLEIMAN, 2013, p. 184).

Nesse sentido, Street (1995) e Trindade (2004) abordam o conceito da “pedagogização da *literacy*”, quando a escola considera apenas o que o aluno produz ou deixa de produzir em sala de aula. No caso das crianças indígenas, a vivência com os seus pares, a aprendizagem no pátio da aldeia com as histórias contadas pelos anciãos, não são consideradas, pois os professores foram treinados a pensar unicamente no código, na mecanização da escrita.

E, assim, continuam com a sua prática em sala de aula, permeados de discursos de que os seus alunos “não conseguem escrever palavras claras, não consegue usar a ortografia”; “não consegue juntar sílabas, nem as simples”; “demora até lembrar qual é aquela letra, se é cursiva ou se é letra de forma, eles confundem muito”; embora esses mesmos alunos sejam capazes de dialogar com a sua cultura ao demonstrar o conhecimento que possuem sobre ela: “conheço outras histórias contadas pelos velhos, história do mundo, mas não sei contar”; “[...] a vó conta história, mas não essa, ela conta histórias da sua vida, de como fazia para sobreviver, para achar comida”, e, ainda mais demonstrar conhecimento sobre a cultura do outro, a qual tem contato cotidianamente, mencionando sobre o futebol, os jogadores, as técnicas e tudo que o envolve o esporte da sociedade não indígena.

Nessa perspectiva volta-se a proposta de Trindade (2004) de que é necessária uma mudança nas “equações” educacionais, mudanças estas que envolvam não somente a escola, mas todo o sistema educacional, a fim de que, como ensina Street (2013), não haja somente um letramento, mas letramentos, dos quais os diálogos sociais, e, também culturais dos alunos indígenas estejam presentes.

Algumas considerações

A leitura e a escrita não fazem parte do cotidiano dos povos indígenas. Esse fenômeno foi introduzido nessas comunidades pelos colonizadores, que com a pretensão de tornar os indígenas “civilizados” os ensinaram a ler e a escrever. Além da aprendizagem, as letras trouxeram para os indígenas a possibilidade de conhecimento dos códigos da sociedade ocidental, bem como a expectativa de progresso, de ascensão e de sucesso. No entanto, essas possibilidades vieram com a responsabilidade de uma escola formal, em que o ler e escrever, entre outros conceitos se balizam, apenas, no conhecimento da grafia, no mecanismo e na decodificação da língua escrita.

Embora, novas discussões e novas propostas sobre a alfabetização e o letramento sejam articuladas por estudiosos dessa área, o que se observa nos discursos dos professores indígenas é a constante preocupação com o fato dos seus alunos não se desenvolverem no conhecimento dos códigos que possibilitam a leitura e a escrita, além disso, observa-se a falta de valorização do saber tradicional dos alunos indígenas, aqueles apreendidos antes mesmo deles adentrarem a escola. Estas observações não são isoladas, pelo contrário elas

se caracterizam na pedagogização da *literacy* e resultam em comparações, em mensurações e em estigmas.

Referências

- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador. Uma História dos costumes.** v 2. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSK, Ana. **A Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade.** 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.
- NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas.** Tese (Doutorado em Educação Escolar). Araraquara, SP, 2009. Universidade Estadual Paulista, 2009.
- ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul - “Será o letrao ainda um dos nossos?”.** Campo Grande, MS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, 2002.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. Bernard Lahire: A multiplicidade das condições de socialização e a cultura escolar. In: Rego, Teresa Cristina (org.). **Educação, Escola e Desigualdade.** Petrópolis, RJ: Segmento, 2011.
- SILVA, Thaise da. **O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares.** Porto Alegre, RS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Brasília: INEP; REDUC, 1989.
- STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: **Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil.** In: Caderno do

Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade. Campinas, SP: v. 33, n. 89, p.51-71, jan./abr. 2013.

_____. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** In: Current Issues in Comparative Education. New York: Teachers College/Columbia University. V.5, n.2, may, 2003. Disponível em <<http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.htm>>. Acesso em 12 de 28.09.2013, 22h49min.

_____. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.** London: Longman, 1995.

_____. **A invenção de múltiplas alfabetizações e (an) alfabetismo.** Educação & Realidade. Porto Alegre, RS, v.29, p. 125-142, jul./dez. 2004.

VÓVIO, Claudia Lemos. KLEIMAN, Angela B. Letramento e Alfabetização de pessoas jovens e adultas: Um balanço da produção científica. In: **Alfabetização em foco: experiências para compartilhar e desafios a enfrentar.** Caderno do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade. Campinas, SP: Cortez, vol. 1, n.1, 2013.