



A TRÍADE ALFABETIZAÇÃO-LETRAMENTO-IMAGINAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Paloma Dias Silveira - UFRGS

Simone Teresinha da Rosa Maggioni – UFRGS

Resumo:

Este artigo discute uma problemática situada no campo da formação continuada de professores, em serviço, dos anos iniciais do ensino fundamental. O contexto de análise é a formação docente realizada em um município do interior do estado do Rio Grande do Sul, a partir do encontro entre duas diferentes propostas metodológicas e conceituais de formação. Uma das questões versa sobre a articulação entre as propostas, uma com foco na alfabetização e no letramento, e a outra, com foco na imaginação. Como integrar perspectivas de diferentes programas e projetos no contexto de um mesmo professor? A formação, neste sentido, é pensada tendo em vista as possibilidades dos professores operarem a problemática tríade alfabetização-letramento-imaginação na sala de aula. Analisam-se estratégias de vinculação entre os usos sociais da leitura e da escrita e os processos imaginativos dos alunos. Nesta tríade, a escrita é pensada como possibilidade de dar visibilidade à imaginação e a imaginação como possibilidade de adensar a escrita.

Palavras-chave: Formação docente; Alfabetização; Letramento; Imaginação.

Introdução

Quando aprendi a ler, a vantagem que me adveio foi mínima: aqueles versos simplórios de rimas emparelhadas não forneciam informações inspiradoras... assim expressam as memórias do menino que viajava pelas imagens das histórias em quadrinhos compondo um sem fim de narrativas, como num jogo de quebra-cabeças no qual os encaixes são ilimitados, onde cada peça se conecta a uma outra e uma outra, configurando sempre uma nova imagem portadora de sentidos inacabados. Narrativas verbais, não escritas, eram estas as construções do menino que via cada quadro-cena prenhe de um novo roteiro.

O que nos conta Ítalo Calvino sobre a sua infância marcada por um intenso prazer imaginativo, quando envolto nas figuras/personagens, imagens mudas para as quais ele conferia voz, do ponto de vista daquilo que constitui o território de pensamento na educação, põe em relevo algo que existe e persiste como uma tríade problemática: alfabetização-letramento-imaginação. O menino que parece reclamar uma potência não realizada das palavras face ao repertório interminável de suas criações, faz indagar: a aprendizagem da

leitura e da escrita e os seus usos sociais são dissociáveis dos processos imaginativos das crianças? Se é evidente que a alfabetização e o letramento mereceram, nas últimas décadas, grandes debates e teorizações definidores das suas diferenças de natureza e, ao mesmo tempo, das suas interrelações, a imaginação, por outro lado, se apresenta como uma esfera ainda pouco discutida, para a qual os holofotes não se voltaram com a devida luminosidade no conjunto desta tríade. Ao mesmo tempo, cabe questionar se tal tríade tem sido um ponto de tensionamento nos espaços educacionais, ou se a sua explicitação vem a constituir um modo de tornar visível algo que tem permanecido na periferia das nossas preocupações. Afinal, seria esta uma questão legítima para os professores? Este texto se propõe a pensar também nesta direção.

A alfabetização e o letramento, enquanto processos distintos, mas que se afetam mutuamente na constituição do ser humano na língua e na linguagem, no âmbito dos códigos e sistema convencional de escrita e de seu uso efetivo em situações sociais de interlocução, foram objeto de análise de diversos estudiosos, inclusive na busca de dissolução de alguns equívocos, como por exemplo, a proposição de que a alfabetização seria um pré-requisito para o letramento, como se as crianças devessem primeiro aprender o código, para somente depois terem acesso à cultura letrada (Mendonça & Mendonça, 2008).

No entanto, voltamos nosso olhar mais especificamente para a consideração de que o lugar da imaginação enquanto atuante nestes processos de alfabetização e letramento ainda carece de uma definição mais clara. A própria imaginação é um conceito em aberto, mas com uma longa história se comparado ao conceito de letramento, formulado no Brasil nos anos 80 e que, segundo Soares (2003:06), nomeia *práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita*, enquanto a alfabetização dá conta mais diretamente da aquisição do sistema de códigos da língua. Percebe-se, inclusive, a dificuldade em estabelecer uma definição sucinta de imaginação, assim como fizemos com os conceitos agora mencionados.

Em vias de um adensamento conceitual da tríade que enunciamos, naquele mesmo menino que admitia que as imagens mudas das histórias em quadrinho foram sua “escola de fabulação”, encontramos, pois, uma perspectiva da imaginação como ... *repertório do potencial, do hipotético, de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido* (Calvino, 1990:106). Á primeira vista, este quase “o que tudo pode ser...” da imaginação parece inconciliável com a sistematicidade dos processos de alfabetização e letramento na escola, mas vemos que justamente aí reside uma possibilidade a ser explorada, em favor de professores e alunos e seus percursos do aprender.

Alfabetização-Letramento-Imaginação

A fim de nos aproximarmos, do ponto de vista da criança, de um panorama de usos da escrita e da leitura, sugerimos um breve exercício: o de questionar uma criança em período inicial de escolarização sobre quais as situações em que ela utiliza ou utilizará a leitura e a escrita na sua vida. As respostas podem ser as mais variadas, mas possivelmente estarão perpassadas pelos usos nos quais a criança está implicada tanto na escola quanto na própria família. Os mais comuns referem-se à escrita e à leitura de cartas, receitas, contos, textos informativos, lendas, notícias e outros tipos de textos que costumam revestir-se de um tratamento didático no ensino da língua materna.

O conjunto de práticas de uso da linguagem que as crianças conhecem, na maioria das vezes está em consonância com os graus de sua inserção cultural (cf. Soares, 1998), ou seja, possui estreita relação com o compartilhamento destas práticas no meio cultural em que vive, onde estabelece as suas interações sociais. Neste sentido, toma-se como pressuposto que o ser humano não constrói a linguagem na solidão, mas que a linguagem emerge num contexto de interação *eu-outro*, de encontro com a alteridade.

Vemos, todavia, a imaginação como possibilidade de um alargamento das dimensões da vida, dos âmbitos sociais e culturais, do espaço e do tempo cotidianos, quando experimentamos um pouco do que “tudo pode ser”, deste repertório infinito de combinações que a definem. Nesta perspectiva, a criança situada num determinado contexto sócio-cultural de práticas de linguagem não está necessariamente restrita às opções daquele contexto, quando se tem como potência do pensamento a imaginação que a transporta para outros universos existenciais. Estamos falando não de uma fuga da realidade vivida, mas de uma complexificação desta realidade quando extrapolada naquilo que são os seus limites imediatos.

Podemos partir de alguns exemplos mais recorrentes para dizer que, seja na escrita de uma pequena história, de um diário, de um bilhete ou mesmo das regras de um jogo, em todos estes casos faz-se necessário operar com a imaginação. Contudo, quando falamos em educação escolar, nas situações de sala de aula, a intensidade que o processo imaginativo alcança não deixa de depender das condições criadas pelo professor que, em certos casos, restringe as produções tanto escritas quanto orais a um conjunto limitado de possibilidades.

Não são raras as situações em que, nas atividades escolares, à criança cabe apenas escolher “a resposta certa” para um problema inventado pelo professor. Já são mais raras

aquelas em que a criança pode inventar uma resposta e até mesmo o próprio problema, em que pode inventar a sua história, pode inventar seu jeito de escrever, pode inventar o conteúdo de sua escrita, sem que isso seja tomado apenas como um “passa-tempo”, na perspectiva de que a imaginação é perda de tempo.

Mas, e se no caminho oposto aos limites pré-fixados, ao já dado, as crianças pudessem imaginar micromundos na sua sala de aula? Micromundos compostos por personagens e suas histórias... E se as crianças pudessem se imaginar habitando micromundos? As crianças como personagens, como outros seres, inventando a própria existência... Não seriam estes micromundos disparadores de diferentes práticas de linguagem que se realizam pela via da imaginação? Não se produziria um alargamento das dimensões da vida, expansões para outros tempos, outros espaços imaginados pelas crianças?

Umberto Eco, na obra em que tematiza o ficcional, afirma que *é fácil entender por que a ficção nos fascina tanto. Ela nos proporciona a oportunidade de utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo...* (Eco, 1994:137). O autor fala também desta faculdade que é a imaginação, a imaginação que nos permite produzir a ficção, aquilo que é da ordem do fantástico, mas que ao mesmo tempo não deixa de se relacionar com a realidade. Para Eco, a ficção *tem a mesma função dos jogos. Brincando as crianças aprendem a viver, porque simulam situações em que poderão se encontrar como adultos (ibid).*

Um tal plano ficcional de histórias criadas pelas crianças, no contexto de seus micromundos compartilhados no coletivo da sala de aula, pode favorecer diferentes modos de trabalhar com a linguagem, enquanto simulam aquilo que ainda não viveram, que um dia viverão ou que talvez nunca aconteça, mas que pode ser imaginado, portanto faz parte do repertório do possível, do campo do hipotético, como mencionado por Calvino.

Ao imaginar um personagem e escrever a sua história, inventando seu nome, seus modos de vestir, seus hábitos, sua cultura, seu jeito de se comunicar, as crianças podem construir um processo imaginativo compartilhado que abrirá simultaneamente para os processos da alfabetização e do letramento. Estamos pensando em crianças que além de leitoras, podem se tornar escritoras, autoras e contadoras de suas próprias histórias.

Existem muitas questões a discutir com as crianças e que podem desencadear o seu envolvimento com a leitura e a escrita de diferentes tipos de texto, expandindo seu universo de inserção cultural pela potência da imaginação.

É interessante, neste sentido, a reflexão de Calvino quando se reporta ao trabalho do escritor literário para dizer do paradoxo com o qual lida aquele que escreve, ao operar com três infinitos: o infinito da imaginação, o infinito das experiências da vida e o infinito das

possibilidades lingüísticas da escrita. É da ordem do inumerável todas as experiências que o ser humano vive e que subsidiam a sua imaginação, da mesma forma como é inumerável tudo aquilo que se pode imaginar, pois podemos estabelecer um infinito de relações, de composições, que poderão ser expressas através da linguagem.

A linguagem, diz Calvino, também constitui um outro infinito, pois cada palavra é polissêmica, constituída de muitos sentidos que se atualizam a cada leitura, a cada nova interpretação de um leitor. Mas, ainda assim, é através da escrita que a imaginação pode tomar uma certa forma, como inscrição *numa superfície sempre igual e sempre diversa, como as dunas impelidas pelo vento do deserto* (Calvino, 1990:114).

A partir deste ponto da reflexão de Calvino entendemos que é possível considerar a escrita como uma ferramenta capaz de dar visibilidade à imaginação, assim como a imaginação é uma potência para adensar a escrita, na perspectiva de ampliação e ao mesmo tempo aprofundamento dos conteúdos do texto, para além das suas formas e normatizações. Logo, não seriam profícuas as relações entre alfabetização-letramento-imaginação no âmbito das práticas pedagógicas, inclusive, da formação continuada dos professores em serviço nas escolas?

Projeto Civitas e Programa Pró-letramento: a tríade *alf-let-ima* como questão na formação de professores

Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, mediadores de um contato sistemático das crianças com a língua escrita, vêm-se inseridos com certa regularidade em atividades de formação, sejam seminários, palestras, cursos de curta duração, jornadas pedagógicas e outros, enquanto atividades inerentes à sua vida profissional, ao seu trabalho. No entanto, se coloca em tensão como se dá esta formação e, principalmente, quais as pautas que a definem, se consideramos que ela deva estar fortemente contextualizada e vinculada às práticas diárias dos professores. Mas não raro o que é oferecido aos professores são grandes blocos homogêneos de conhecimentos descontextualizados de sua prática profissional, conforme analisa Kreutz et. alli. (2008).

Do ponto de vista das ações promovidas pelo Ministério da Educação, no Brasil, grandes pautas da formação tem sido reflexo da preocupação com a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (o IDEB), medido a cada dois anos e tendo como um dos seus instrumentos a aplicação de provas às crianças, que envolvem questões nas áreas da matemática e da língua portuguesa. Para favorecer um avanço no desempenho dos alunos, nos

últimos anos foram criados diversos programas de formação, em nível federal. Um deles é o Programa *Pró-letramento*, voltado às áreas de Alfabetização e Linguagem e à área da Matemática, para os anos iniciais.

As universidades têm sido parceiras, tanto na elaboração quanto na aplicação destes programas. Vemos, no caso do *Pró-letramento*, um conjunto de universidades co-autoras dos materiais disponibilizados aos professores, assim como realizando um desenvolvimento das atividades de formação, numa primeira instância formando professores, chamados multiplicadores ou tutores, os quais posteriormente são responsáveis pela realização da formação continuada nas suas escolas de origem, com apoio das respectivas secretarias de educação.

O *Pró-letramento*, na área da linguagem, viabiliza ao professor uma incursão no estudo de conceitos como alfabetização, letramento e ensino da língua, assim como põe em destaque as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos em processo de escolarização nos anos iniciais (*Pró-letramento*, 2008). Este trabalho pressupõe a análise de situações de ensino-aprendizagem, a discussão sobre as funções do livro didático e da biblioteca escolar, sobre o papel do lúdico na aprendizagem, estratégias de avaliação e a gestão do tempo pedagógico, entre outras abordagens.

Tivemos a oportunidade de interação direta com este Programa, o *Pró-letramento*, a partir de sua inserção em um município situado no interior do estado do Rio Grande do Sul, com o qual temos trabalhado ao longo de seis anos. Trata-se de um município com o qual mantemos, durante este período, uma parceria na formação dos professores em situação de serviço, através do Projeto Civitas (Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação)¹, conforme convênio de pesquisa-cooperação firmado entre a Prefeitura e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nossa atuação se dá, portanto, enquanto equipe formadora e pesquisadora. Chamamos atenção para este ponto, da entrada do Programa *Pró-letramento* no município, onde já acontecia há seis anos o Projeto Civitas, que é também voltado à formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pois é na possibilidade de articulação das perspectivas de ambos (Programa e Projeto) que enfocaremos as reflexões subseqüentes.

O referido município, que neste artigo não terá seu nome divulgado, é um município de aproximadamente quatro mil habitantes, sendo que a sua maioria localizada na zona rural. Atualmente, conta com duas escolas públicas municipais, uma de educação infantil e uma de

¹ Sob coordenação da Prof^a Dr^a Margarete Axt, no Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (LELIC/FACED/UFRGS).

ensino fundamental. No ano de 2010, aderiu ao Programa Pró-letramento Alfabetização e Linguagem, tendo seu início efetivo no ano de 2011.

Para a implementação do Programa Pró-letramento na escola, seguindo as normas do mesmo, o município selecionou uma professora dos anos iniciais para atuar como tutora. A tutora realizou sua formação prévia e recebeu um acompanhamento contínuo através da Universidade Federal de Santa Maria, para capacitá-la a planejar e a desenvolver os encontros semanais com os professores de sua escola. Estes professores foram liberados de sua carga horária em sala de aula para participar nas formações, totalizando 84 horas ao final do programa.

No entanto, quando nos referimos a esse município, estamos falando de um município que tem uma história na sua parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo em vista a valorização de uma cultura de formação continuada em serviço que preserva como um dos seus aspectos essenciais a articulação com a pesquisa. Todos os professores dos anos iniciais, no município, já estiveram ou estão atualmente envolvidos com o Projeto Civitas, produzindo uma continuidade na construção de seus princípios metodológicos voltados para as práticas pedagógicas. Estes professores também obtiveram, em diferentes momentos, carga horária específica para a formação no projeto, que se estende ao longo de todo o ano letivo, bem como participaram do mesmo através de adesão voluntária.

O Projeto Civitas, através da formação continuada de professores em serviço, busca desviar o foco da reflexão diretamente sobre a prática, para centrar sua atenção aos processos imaginativos dos professores e dos alunos. A reflexão, neste caso, acontece sobre o conjunto da sala de aula (que contempla também a prática pedagógica do professor), a partir de situações de experimentação que envolvem tanto os professores quanto os alunos.

Segundo Axt e Martins (2008, p. 156), um dos princípios do Civitas é: *forçar, pela experimentação, o pensamento a pensar sobre procedimentos, práticas (docentes), mas enquanto movimentos não fechados, enrustidos, e sim abertos, receptivos ao estranho, ao inusitado que emerge no contexto, sensíveis ao contexto, deixando intervir o contexto*. O Civitas investe na formação de professores numa relação de parceria entre pesquisadores e professores, entre universidade e escola, na direção das possibilidades de invenção de um currículo em que o aluno tenha espaço, em que tenha voz.

Neste Projeto, a ação do professor é vista como daquele que pode criar condições de abertura para a imaginação e a pesquisa na sala de aula. O Projeto não traz atividades prontas, ou menos ainda, um manual a ser seguido, mas a cada novo encontro são pensados modos

alternativos trabalhar com as exigências do currículo, ao mesmo tempo contemplando os processos imaginativos das crianças.

Retomando o Pró-letramento, a professora selecionada para atuar como tutora no contexto deste Programa, por sua vez, já participava há alguns anos do Projeto Civitas. Para esta professora, algumas dúvidas surgiram: Como conciliar os princípios de um Projeto voltado para a imaginação e planejamento aberto ao inusitado, ao emergido de cada encontro, na busca de uma escuta do contexto da sala de aula de cada professor, com um Programa que apresenta conteúdos pré-estruturados? O Projeto e o Programa teriam formas distintas de trabalhar com os professores e pensar a formação continuada? Haveria pontos de encontro que possibilitassem a sua coexistência na escola ou seriam excludentes entre si? Como a perspectiva da imaginação no Civitas poderia compor com a abordagem dos processos de alfabetização e letramento no Pró-letramento? No horizonte desta problemática emerge a produção da tríade *alf-let-ima* enquanto questão legítima para os professores, face aos percursos de formação dos quais participariam.

O momento era de grande interesse por parte da secretaria de educação e dos professores, preocupados em não realizar as formações em separado, como em “gavetinhas” que se abrem e fecham, sem interrelação. No curso de algumas discussões entre gestores, professores e pesquisadores, viu-se a possibilidade de integrar o trabalho entre o Projeto Civitas e o Programa Pró-letramento, obtendo o apoio das coordenações de ambos, nas suas respectivas universidades, UFRGS e UFSM. Na mediação desta parceria encontrava-se a professora tutora, disposta a estabelecer, junto aos professores, as relações entre ambos, ao mesmo tempo delineando as suas diferenças. Para tanto, também contou-se com apoio de uma pesquisadora do Projeto Civitas, através de sua participação direta nos encontros de formação. Assim, os encontros para a formação no Programa Pró-letramento aconteceram semanalmente, e, durante um destes encontros, numa proposta mensal, realizou-se o trabalho com o Projeto Civitas e sua abordagem com foco nos processos imaginativos.

Nos encontros do Pró-letramento foram discutidas as competências a serem alcançadas na sala de aula através de diferentes atividades no âmbito da leitura, da escrita e da oralidade. Todavia, tanto a professora tutora quanto as demais professoras em formação, já vinculadas à metodologia do Projeto Civitas, durante estes encontros discutiam como a imaginação poderia estar perpassando estas atividades, propiciando uma abertura do currículo face aos processos das crianças.

Um aspecto importante destas formações era que a problemática da tríade *alf-let-ima* estava, de certa forma, colocada de saída, ao trabalhar-se com os professores na perspectiva

do Civitas e do Pró-letramento, mas as indagações sobre o modo como os professores se apropriariam desta questão e a tornariam legítima para seu pensamento (uma questão que os motivasse efetivamente à discussão no grupo e que reverberasse nas suas práticas em sala de aula), estas não poderiam ser respondidas antecipadamente.

Durante os encontros, num movimento de atenção e escuta às falas e aos relatos de cada professor, identificamos a contação de histórias e a invenção de personagens como elementos que mais destacadamente possibilitaram relacionar perspectivas, ao considerá-los dispositivos para a imaginação, que abrem simultaneamente aos processos da alfabetização e do letramento.

A partir do trabalho realizado com uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, durante o ano de 2011, a professora responsável relata:

...tudo se conduziu para invenção de um robô que agora faz parte da turma... O nome que as crianças deram a ele foi Natan. Ele traz surpresas como livros, objetos, revistas, rótulos, jornais... Pelo menos uma vez por semana ele inventa alguma coisa. Já foi pra Feira Municipal do Livro de Mato Leitão, participou representando o projeto Civitas no desfile da festa do colono. Penso que ele está sendo um motivo bem forte para as crianças, pois além de imaginarem tem uma perspectiva mais próxima de envolver com o processo da alfabetização sem deixar de lado o vínculo que criam entre a aprendizagem, o dispositivo, o imaginário e a sala de aula.

As crianças brincam com o robô, inventam seu nome, imaginam um personagem vivo com o qual se comunicam, ao mesmo tempo em que trabalham com diferentes portadores de textos, simulando suas situações de uso. O personagem robô pode ajudá-las a inventar um modo de se relacionar com a escrita e com a leitura, ele pode atuar como intercessor neste processo, pelo vínculo que as crianças com ele estabelecem. Definimos a presença de um robô na sala de aula, que “pelo menos uma vez por semana ele inventa alguma coisa”, como a presença de um dispositivo para a imaginação.

A professora, durante os encontros de formação, expressava uma tentativa de operar na perspectiva da tríade *alf-let-ima*. Nos seus relatos era recorrentemente mencionada a busca por organizar os conteúdos da aprendizagem da leitura e da escrita e as diversas atividades a eles associados, em torno de um personagem que provocasse a imaginação das crianças. Atividades de escrita de palavras ou de textos de diferentes gêneros podem ser diretamente vinculadas ao personagem, produzindo uma continuidade de narrativas que o transformam num dispositivo integrador ao mesmo tempo em que disparador de processos, por onde está passando a aprendizagem de conteúdos e a imaginação para além do pensamento sobre atividades fragmentadas que não apresentam relação entre si. As demais professoras

participantes das formações também iniciaram um trabalho, com objetivo de integrar alfabetização, letramento e imaginação.

As professoras foram questionadas sobre por que separar o trabalho de alfabetização e letramento do trabalho com a imaginação, já que como grupo percebemos que os exercícios repetitivos e sem espaço para a criação não favoreciam o letramento. Um exemplo de trabalho envolvendo a música, imaginação, alfabetização e letramento foi realizado em uma turma do 2º ano, pois os alunos trabalharam uma música que citava o nome de vários chocolates e, a partir dela estudaram as embalagens de chocolates (letramento), posteriormente criaram formas de cantar, representar e outras atividades acerca da música (trabalho com a imaginação por parte da professora e dos alunos).

Com o passar dos encontros, as professoras foram percebendo de maneira mais prática que este entrelace alfabetização, letramento e imaginação acontecia nas turmas de forma cada vez mais consistente e que os trabalhos realizados em sala de aula e relatados no grupo pelas professoras apontavam para mais possibilidades de avanços na escrita e na leitura.

A professora tutora realizou visitas nas salas de aula para acompanhar os percursos de cada professora. A partir destas visitas aconteceram diversas problematizações, pois para muitos educadores o trabalho com a imaginação supõe algo muito “livre”, sem cobrança (onde cada um escreve o que quer e de qualquer forma), parece que se minimiza o trabalho com expressões do tipo “só estamos imaginando” ou “inventa qualquer coisa”. Assim, destacamos alguns aspectos observados nas salas de aula, que se relaciona com a aprendizagem da leitura e da escrita no entrelace com os processos imaginativos do coletivo em sala de aula:

- Trabalho com as iniciais e com as vogais de forma criativa e, conseqüentemente, menos repetitiva.
- Manuseio de diferentes livros e outros gêneros na sala de aula.
- Investimento nos processos imaginativos como pressuposto básico para as escritas a serem realizadas.
- Professores que imaginam e criam atividades, a partir de vivências, leituras e participação dos encontros de formação.

Considerações finais

Com o Programa Pró-letramento as professoras discutiram diversas atividades tendo em vista a alfabetização e o letramento. E com o Projeto Civitas, elas discutiram como

integrar estas atividades pela via da imaginação, produzindo dispositivos para o aprender, como por exemplo, um personagem.

Gostaríamos de chamar atenção para o fato de que, a nosso ver, a aprendizagem da leitura e da escrita e os seus usos sociais são indissociáveis dos processos imaginativos das crianças. Uma das questões que nos instiga circula pelo modo como o professor toma esta questão como inerente ao seu trabalho enquanto alfabetizador, e como faz esta tríade operar na sala de aula. Nossa análise inicial apontou que existem diversas possibilidades para tanto, e neste sentido pretendemos de seguir os estudos.

Referências

AXT, Margarete; MARTINS, Márcio André Rodrigues. Coexistir na diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero (org.). **Múltiplas alfabetizações e alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

AXT, Margarete; KREUTZ, José Ricardo; MARTINS, Márcio; SILVEIRA, Paloma Dias. Formação docente como invenção do conhecimento. In: **Anais do VII Seminário Redestrado**: Nuevas regulaciones em América Latina. Buenos Aires, 2008.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MENDONÇA, Onaide S.; MENDONÇA, Olympio C. **Alfabetização: método sociolingüístico**. São Paulo: Cortez, 2008. 2ª ed.

PRÓ-LETRAMENTO - Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Abril, 2004, nº 25.