

Artigos Originais

ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DE UM CONCEITO EM TRANSFORMAÇÃO

Original Articles

LITERACY: REFLECTIONS ON A CONCEPT IN TRANSFORMATION

Tiago Ribeiro*

<http://lattes.cnpq.br/2315195956044963>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil -
eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)



RESUMO

Este artigo traça um breve panorama acerca de concepções e compreensões em torno da ideia de leitura e escrita ao longo de nossa História, estabelecendo um nexos entre condicionantes históricas e modos de conceber a alfabetização (o processo de ensinar/aprender a ler e a escrever). A partir de tal articulação, sublinha atuais concepções de alfabetização e sugere uma possível defesa da alfabetização como prática discursiva, no diálogo com Paulo Freire.

Palavras-chave: alfabetização. concepção discursiva. sentido histórico.

ABSTRACT

This article provides a brief overview about conceptions and understandings around the idea of reading and writing throughout our History and establish a link between historical conditions and ways of understanding literacy (the process of teaching / learning to read and write). From this articulation, emphasizes current conceptions of literacy and suggests a possible defense of literacy as a discursive practice, in dialogue with Paulo Freire.

Keywords: literacy. discursive conception. historical sense.

1 INICIANDO A CONVERSA: UMA BREVE INTRODUÇÃO

“As palavras têm franjas”, nos ensinou Bakhtin (2002). Franjas porque (elas, as palavras) são constructos sociais carregados de história: são vivas, se movem, modificam-se, mudam de sentido. Algumas explodem, outras se estilhaçam

* Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

como um cristal, ao cair no chão. Há ainda aquelas que se esvaziam e/ou se tornam anacrônicas, mas existem, também, as palavras que se ressignificam, potencializando-se. Alfabetização – penso – é uma delas!

E é justamente a respeito do movimento transformacional pelo qual vem passando, ao longo dos séculos, a noção de alfabetização que, neste breve artigo, pretende-se refletir. Possíveis fios históricos, econômicos e sociais que, numa época ou em outra, se alinhavaram para conceder a esse conceito tal ou qual ideia. Isto porque os sentidos não são neutros, a-históricos, mas, ao contrário, datados e situados no tempo e no espaço: “Ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos.” [ler e escrever] (FERREIRO, 2009, p. 13).

Entretanto, tendo em vista as limitações deste trabalho, não é objetivo, aqui, esgotar a discussão acerca dos múltiplos sentidos e significados historicamente concedidos/ atribuídos ao termo “alfabetização”. Busca-se, antes, uma reflexão que possa abrir possibilidades de pensar e problematizar um percurso em torno de uma prática social (a prática alfabetizadora) a fim de que possamos (re)pensá-la e/ou problematizá-la hoje. Portanto, este artigo é um convite à reflexão e, espera-se, uma abertura à continuação da conversa aqui aberta, para que outras também possam tomar a palavra e inscrever a sua na tessitura de uma compreensão e prática alfabetizadora outra, mais compromissada com a contemporaneidade.

2 BREVE PERCURSO HISTÓRICO DO CONCEITO

Talvez, um marco possível para pensarmos a ideia de alfabetização ou, melhor dizendo, do domínio da escrita seja a Antiguidade Clássica, momento no qual a escrita surge como modo de transcrição da fala, a fim de garantir o registro oficial de bens e produções (LÉVI-STRAUSS, 1981). Atendendo ao interesse de uma elite dominante, que vai tomar para si a responsabilidade de gestar a produção comum, a escrita será privilégio de poucos e, portanto, demarcará uma divisão entre os que trabalharão diretamente na produção e os que a administrarão, motivo pelo qual Lévi-Strauss (1981, p. 296) sublinha que “[...] o emprego da escrita para fins desinteressados com vista a extrair dela satisfações intelectuais e estéticas é um

resultado secundário [...]” Sua função inicial, conforme o autor, seria a dominação; ideia, aliás, corroborada por Emilia Ferreiro (2009), em seu livro *Passado e presente dos verbos ler e escrever*.

Nesse sentido, na Antiguidade Clássica, é possível dizer que a alfabetização se constituía como uma “técnica” de decodificação, pois a leitura era concebida como uma possibilidade de decifração da fala transcrita no papiro – ler era, pois, uma ação cujo objetivo recaía sobre a conferência de registros (PÉREZ, 2008). Todavia, não seria sempre assim. Com as mudanças sócio-históricas que foram se dando ao longo dos séculos, a ideia de alfabetização também foi se transformando.

Já na Idade Média, o advento da Igreja Católica, seu domínio sobre o campo político, econômico e intelectual iriam implicar na sacralização da escrita. Livros e bibliotecas seriam destruídos e/ou proibidos, porque considerados contrários às ideias da Igreja. No tocante à aprendizagem da leitura, ia se lançar mão da memorização, por meio repetição dos Salmos, num processo de associação entre grafema e sentido (PÉREZ, 2008). Essa ideia seria abalada com o advento da imprensa e a ebulição da Reforma Protestante, na qual a leitura era apontada como fundamental, porque dela dependeria o conhecimento das Escrituras Sagradas e, assim, a possibilidade de salvação, conforme Pérez (2008) assinala. Sendo assim, o monopólio da Igreja sobre a leitura e a escrita seria refutado, sob a defesa de que o povo precisaria conhecer a palavra para que pudesse ser salvo.

Dimensões políticas, econômicas, sociais e epistemológicas atravessam a ideia da alfabetização ao longo do tempo. Conforme Pérez (2008, p. 183) afirma,

[...] um conceito de alfabetização não pode ser pensado abstratamente, exige a delimitação de sua função social em determinado espaço-tempo, num contexto histórico específico. Assim, no contexto da reforma protestante, ler é ler os textos bíblicos e familiares; escrever é assinar o nome.”

Como sublinhado antes, a articulação entre significado e significante não é neutra, mas histórica!

Assim é que, com o advento do capitalismo e, marcadamente, com a Revolução Industrial inglesa, o desejo presente na Revolução Francesa por uma alfabetização que vise à formação do cidadão, preparando-o para o exercício da

cidadania, perseguido e defendido no bojo das ideias de “liberdade, igualdade e fraternidade” vai ser revisto. No contexto da Revolução Industrial, o que se pleiteava era a necessidade de o povo obter uma instrução mínima para atuar nas fábricas, desse modo, a alfabetização passou a ser entendida como este mínimo (e máximo) necessário. Por um período significativo, o domínio da leitura e da escrita seria associado ao ideal de progresso e produtividade. Dessa maneira, a alfabetização seria direcionada a atender a demandas econômicas, de modo que a educação, compreendida como instrução, se consubstanciaria em algo mecânico, subsidiada pelo behaviorismo psicológico, cuja ideia principal pode ser compreendida como uma dialética entre estímulo e resposta: o sujeito aprendente repetiria sílabas e palavras diversas vezes, lendo-as e escrevendo-as, e, então, por meio da memorização, aprenderia.

Todavia, essa ideia não era única, isto é, universal; aí iria imperar um pensamento educacional dual – uma escola para as elites e outra para o povo, ideia presente na sociologia de Émile Durkheim e corroborada no pensamento educacional de Fernando de Azevedo, para o qual há que se ter em conta as “aptidões” dos sujeitos aprendentes, para desenvolvê-las (SAVIANI, 2007).

No Brasil, como a industrialização chegou tardiamente (NAGLE, 2001), por um período significativo de tempo a “[...] universalização da alfabetização e a difusão do ensino elementar não eram vistas nem como necessidade social, nem como um direito do indivíduo.” (PÉREZ, 2008, p. 192), pois que a estrutura rural, ainda hegemônica em nosso país, conforme salienta Nagle (2001) não demandava o domínio da linguagem escrita. Principalmente nas duas últimas décadas do século XIX, com a influência do positivismo, a alfabetização virou preocupação oficial, pois que havia a pretensão de equiparar o Brasil às maiores civilizações europeias, o que, do ponto de vista positivista, só seria possível com a instrução (NAGLE, 2001).

Nesse contexto e, principalmente, nas décadas subsequentes, se instauraria a “*querella de los métodos*” (BRASLAVSKI, 1962, 2008) no qual a alfabetização iria ocupar lugar de destaque, porque, neste momento [ela] “[...] se apresenta como o signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade, tornando-se o principal índice de medida e testagem da educação escolar.” (MORTATTI, 2008/2009, p. 91). Iria se discutir os modos de ensinar a ler e a escrever, enfim, um método eficaz e eficiente de ensinar a todos.

Logo, estaria em foco uma dimensão técnica da alfabetização, a qual possibilitasse o domínio sobre a “tecnologia” da escrita; as dimensões social e política, no entanto, seriam negligenciadas.

Somente no início do século XX, diante do descontentamento com as reformas educacionais postas em marcha e da influência do pensamento estadunidense sobre o pensamento educacional latino-americano, principalmente após a I Guerra Mundial (SAVIANI, 2007), educadores e outras influentes e importantes figuras brasileiras, seja no campo da Educação, seja em outros, como o político e o jornalístico, reuniram-se para protestar contra os rumos que se delineavam para a Educação no nosso país. Sob influência do pensamento educacional da Escola Nova, lançaram, em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. (AZEVEDO et al, 2006).

O Manifesto sublinhava o caráter político da educação, colocando-o como direito de todos e não como um privilégio de classes. Admoestava ser a educação uma questão social, e não meramente técnica (SAVIANI, 2007; GUIRALDELLI JÚNIOR, 2001). Logo em sua abertura, trazia a máxima: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação.” Assim, no bojo da discussão da alfabetização, havia um deslocamento do campo metodológico para o político, discussão que seria abafada com o Estado Novo, período em que se esvaziaria o conteúdo político da Escola Nova (PÉREZ, 2008).

Finalmente, na segunda metade do século XX, entre as décadas de 1960 e 1970, Paulo Freire (2008) defenderia a alfabetização como ato político, muito além da codificação/ decodificação do signo. Alfabetização como um exercício crítico de leitura e ampliação da *palavramundo*. Não apenas a alfabetização, mas a educação como possibilidade de libertação. Tal ideia – a da libertação – foi (e é) a substância da pedagogia freireana, tornada pública por meio de sua *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1982). Nas palavras do autor, a “pedagogia do oprimido” seria:

Aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1982, p. 32).

As ideias de Freire foram (e são) muito fecundas para a discussão da alfabetização no Brasil e no mundo. É ele quem nos oferece, em nosso país, a base para pensarmos numa alfabetização dialógica, a qual compreenda a criança como sujeito do conhecimento, e não como tábula rasa. Essa ideia, aliás, fundante da concepção progressista/ libertadora de educação, em contraponto à “educação bancária” (FREIRE, 1996).

Todavia, o caldo político no qual o ideário libertador foi desenvolvido não se mostrou favorável por muito tempo. O surgimento de regimes totalitários, no Brasil e em grande parte da América Latina, arrefeceram as discussões políticas acerca da educação, ao menos nestes países. No Brasil, pensadores (como o próprio Freire) foram presos, mortos ou exilados; universidades tiveram cursos fechados, livros foram proibidos. Somente a partir dos anos de 1980, tal problematização retornou com força. Nesse cenário, a argentina Emilia Ferreiro, em conjunto com Ana Teberosky, lançaram as bases de sua “psicogênese da língua escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), livro que ajudaria a pensar a aprendizagem da leitura e da escrita como elaboração do sujeito aprendente, como processo de apropriação e construção (daí a psicogênese ser conhecida como “construtivismo”), e não de aquisição.

No Brasil, em 1988, foi publicado o livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, de Maria Luiza Bustamante Smolka, que retomava a concepção interacionista de linguagem discutida, desde a década de oitenta, por Wanderley Geraldi (1997). Na obra, a autora discute três grandes pontos de vista no tocante à aprendizagem/ensino da leitura e da escrita, os quais vão influenciar práticas e relações pedagógicas e a partir dos quais serão tecidas distintas compreensões acerca da alfabetização. Quais sejam tais concepções: a mecanicista, na qual a língua é entendida como sistema fixo, e a aprendizagem é pensada por meio da cópia, memorização e repetição (logo, por meio dos métodos); a psicogênese da língua escrita, que considera as hipóteses e movimentos das crianças, porém acaba negligenciando o caráter alteritário da aprendizagem, porque centrada na construção individual do conhecimento; e, por fim, a concepção discursiva (SMOLKA, 2008), em cujo bojo estão perguntas quanto à função social da escrita, à elaboração cognitiva no sentido de construção

conceitual, à dialogicidade, isto é, aprender a ler e a escrever lendo e escrevendo, tendo em vista o ‘como?’, o ‘por quê?’ e o ‘para quê?’.

Sobretudo, este último ponto de vista nos coloca, hoje, a necessidade de ressignificarmos o sentido da palavra alfabetização. Que franjas ela nos mostra? Que sentidos? Como admoestam Jacqueline Morais e Carmen Sanches Sampaio (2011, p. 154):

O desafio que hoje temos na escola é o de ver a leitura como algo mais do que soletrar a escrita e a escrita como algo mais que a transcrição da fala. É preciso que os professores e professoras se apropriem de referenciais teóricos que possam ajudá-los a olhar e ver, de forma ampliada, o processo de alfabetização.

Dessa forma, uma mirada histórica para o sentido construído e concebido para o conceito de alfabetização nos ajuda, hoje, a problematizarmos modos de pensá-la e realizá-la. Atentar para condicionantes históricas, econômicas e sociais que subsidiam tal ou qual concepção de alfabetização contribui para que nos atentemos e persigamos uma coerência entre nossos discursos e práticas: que alfabetização queremos? Que alfabetização praticamos?

3 HOJE... QUE ALFABETIZAÇÃO?

Um breve passeio por diferentes sentidos em torno da ideia (do ensino) da leitura e da escrita, ao longo de nossa história – um tanto sinteticamente, pela dimensão e propósito deste texto – vem contribuir para ponderarmos acerca da alfabetização hoje. Que caminhos se nos apresentam a partir dessa análise? Que contribuições nos traz para (re)pensar a prática cotidiana?

No tocante à formação, de forma geral, os cursos de licenciatura plena (Pedagogia) defendem uma concepção de alfabetização que se aproxima ora da psicogênese da língua escrita, ora da concepção discursiva. Necessitaríamos de uma pesquisa densa para que pudéssemos afirmar tal ou qual perspectiva como hegemônica, mas, mesmo na ausência desta, é inelutável a afirmação de grande parte destes cursos, em todo o Brasil, ao trazerem a “disjunção” entre alfabetização e letramento, já na nomenclatura referente a tal disciplina: “Alfabetização e Letramento”, como é chamada em muitos casos.

A conjunção coordenativa aditiva “e” sugere evidentemente a ideia tácita de que a alfabetização é um processo que, em si, não traz o que se chamaria de letramento – este sim, muitas vezes entendido como um processo de superação da mera codificação, portanto, processo de produção de sentido, de criticização do que se lê e/ou escreve. Claro está que tal concepção reflete marcas da estreita compreensão histórica da alfabetização como técnica de codificação/decodificação. Assim, embora vise à superação de tal compreensão, pela “adição de algo mais”, tal modo de compreender já é, em si mesmo, a assunção da alfabetização como “[...] uma técnica e adequação na resposta ao solicitado no mundo existente.” (GERALDI, 2011, p. 29).

Contudo, se voltarmos a Freire e sua *Pedagogia do Oprimido* ou à sua *Educação como Prática de Liberdade*, veremos a impossibilidade da assunção da alfabetização, hoje, de outro modo que não seja como uma possibilidade de estar no mundo e com o mundo, sobretudo porque, como prática discursiva, a alfabetização:

Possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social (FREIRE apud GADOTTI, 2011, p. 11).

A alfabetização como processo discursivo nos convida a pensá-la para além dos limites do que vem sendo reavivado nas escolas e reforçado por políticas públicas que têm investido em materiais nos quais os velhos métodos são revestidos com novas roupagens, embora ainda estejam lá, com a mesma base epistemológica que vê na cópia, na repetição e na memorização as dimensões fundantes da aprendizagem da leitura e da escrita. Perspectivas, inclusive, referendadas pelos exames externos nacionais, estaduais e municipais, como Provinha Brasil e Provinha Rio¹, subsidiadas pelas políticas públicas implementadas que determinam a idade de oito anos como limite para que todas as crianças estejam alfabetizadas. Políticas que fortalecem as “avaliações externas” e enfraquecem discussões e

¹ A Provinha Brasil “[...] tem como principal objetivo realizar um diagnóstico dos níveis de alfabetização das crianças após um ano de estudos [...] com base em cinco diferentes níveis de desempenho, identificados a partir das análises pedagógica e estatística das questões de múltipla escolha que as crianças responderam no pré-teste. (MEC; INEP, 2011). A Provinha Rio segue essa lógica da Provinha Brasil, numa escala menor, correspondente à rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro.

reflexões sobre alfabetização, leitura e escrita; aprendizagem, ensino; infâncias e experiências infantis com a linguagem escrita; experiências docentes com a alfabetização, contribuindo para que as crianças que não se alfabetizam nesse 'tempo estipulado' passem a ser compreendidas/classificadas como as que têm dificuldades para aprender.

Apostar na alfabetização como prática discursiva, dialógica é investir na ideia de que, por meio do ato de ler, escrever e dizer nossa palavra, apropriamo-nos do mundo, de mundos. Descobrimos coisas novas, redescobrimos antigas. Reescrevemos nossas próprias histórias na leitura e na escrita, porque nela entramos, fazemos ranhuras, preenchemos seus vazios (ainda que produzidos por nós) com nossos significados. Lemos com todos os sentidos. Lemos a *palavramundo* (FREIRE, 2008), criticizamos nossos modos de ver/entender/conceber esse mundo onde vivemos e vamos, cada vez mais, nos dando conta de que ele é, também, produção humana, portanto, não é natural anistórico.

Essa postura também traz outra maneira de compreender o outro, o estudante: não como um ainda-não o qual, o professor, com seu saber, iluminaria, mas um sujeito que, tanto quanto eu, conhece e é também inacabado, incompleto. Alfabetizar, elegendo como referência concepções teóricas, epistemológicas e políticas comprometidas com a experiência do sujeito, com o outro, implica investir em ações pedagógicas que procurem romper com a colonialidade do poder nas relações cotidianas. Um investimento que exige atenção e cuidado. Exige uma postura atenta aos modos singulares como os diferentes sujeitos pensam o que cotidianamente vivem.

4. PARA NÃO CONCLUIR: PARA ONDE VAMOS?

E a pergunta: Para onde vamos? Quiçá não tenhamos a resposta. Talvez fiquemos com a pergunta, ou, ainda, a modifiquemos para algo como: Para onde deveríamos ir?

Um breve passeio pelos sentidos construídos em torno da ideia de alfabetização nos mostra que sua história não é linear. Aliás, Saviani (2007) e Nagle (2001), em suas respectivas obras, mostram-nos que a história da educação no

Brasil é repleta de idas e vindas, com avanços e retrocessos nas políticas e concepções.

Em âmbito nacional, hoje observamos um retorno vívido dos velhos métodos acartilhados (ZACCUR, 2011), muitas vezes metamorfoseados ou rebatizados, ou, ainda, disfarçados sob nomenclaturas e ideias tomadas de antemão, muitas vezes sem serem conhecidas ou discutidas a fundo. Nesse sentido, conhecer a história da alfabetização e seus inequívocos entrelaçamentos com dimensões políticas, econômicas e sociais é capital para pensarmos na alfabetização que queremos e a alfabetização que temos.

Para onde deveríamos ir? Talvez seja hora de investir na alfabetização como prática emancipadora ao invés de uma prática colonialista, na qual o sujeito torna-se mudo de sua palavra (sua cultura, seu discurso, seu saber) para reproduzir a do outro. Significa investir na alfabetização como uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010), onde o verbo alfabetizar(se) não pode ser compreendido senão como *alfabecriar*²; criação entendida como recriação, porque é uma ação de ampliação de modos de as crianças serem, saberem e compreenderem o mundo a partir de conhecimentos já existentes. Não negam o sabido, porém o ampliam, novo/velho, antigo/atual, como em um processo de justaposição.

Por que não pensar e investir em processos alfabetizadores (e formativos) como bons e longos diálogos, gostosas e prazerosas conversas? Por que não assumir, humildemente, que no cotidiano escolar e na vida, somos tão *aprendentes* quanto nossos alunos e alunas? Por que não assumir que nunca estamos prontos, como Paulo Freire já nos dizia?

A História nos ajuda pensar o hoje (re)aprendendo com o já vivido, não como indicativo de caminho final, mas como possibilidade de percurso a caminhar. Em um breve panorama histórico acerca da alfabetização, faz-se mister investir nesse processo não como técnica ou salvação, mas, antes de tudo, como prática de gente, por meio da qual cada um e todos nós nos colocamos como seres no e com o mundo.

² Tomo emprestado o neologismo criado por Zaccur (2004).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p.188–204, ago. 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec : Annablume, 2002.

BRASLAVSKY, Berta P. de. **La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura**: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual. Buenos Aires: Kapelusz, 1962.

_____. **Enseñar a entender lo que se lee**: la alfabetización en la familia y en la escuela. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 17. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Nova coleção questões da nossa época, 38).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Regina Leite. **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: alfabetização e letramento – como negar nossa história? In: ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2007. Disponível em:

<http://periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=41&path%5B%5D=43>>.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. São Paulo: Martins Fontes: 1981.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEC. INEP. **Provinha Brasil: avaliando a alfabetização: guia de correção e interpretação de resultados**. Brasília, DF: 2011.

MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos; SAMPAIO, Carmen Sanches. Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática. In: ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 91-113, set. 2008/fev. 2009. Disponível em: http://www.acoalfaplp.net/0005acoalfaplp/0005acoalfaplp_tx/3fundaeducalfab/302metodomortatti.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês B. Pedagogia do conflito: escola e democracia sob as lentes da sociologia das ausências. In: FREITAS, Ana Lúcia S.; MORAES, Salette Campos. (Org.). **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes, 2009.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. (Org.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...** Rio de Janeiro: WAK, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SKLIAR, Carlos. La infancia, la niñez, las interrupciones. **Childhood and Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 67- 88, jan./jun. 2012

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 2008.

ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. (Re)criando e alfabetizando: a partir de que modos e sentidos? In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Novos olhares sobre alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Alfabetização: práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos. In: _____. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.