

O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos

Teaching reading in Brazil and its theoretical and methodology fundaments

Fernanda Zanetti BECALLI¹
Cleonara Maria SCHWARTZ²

Resumo

O presente artigo apresenta reflexões de uma pesquisa sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que balizaram o ensino da leitura no Brasil, no período de 1500 a 2011. Metodologicamente, se configura como uma análise bibliográfica e, teoricamente, se embasa no referencial de autores que vêm discutindo a referida temática. A análise permitiu identificar métodos e modelos de ensino da leitura que foram criados ao longo da história do desenvolvimento do ensino, como essas abordagens compreendiam a linguagem e sua apropriação e a que tipo de leitor visavam formar.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Ensino da Leitura.

Abstract

This article presents reflections of a survey on the theoretical and methodological foundations that guided the teaching of reading in Brazil, in the period 1500-2011. Methodological, appears as a literature review and, theoretical, was grounded in the framework of authors who have discussing said topic. The analysis identified methods and models of teaching reading that were created throughout the history of the development of education, how these approaches understand the language and its ownership and the type of player that aimed to form.

Keywords: Literacy. Reading. Teaching of Reading.

-
- 1 Doutora em Educação pela UFES com bolsa de Doutorado-Sanduiche na UERJ. Mestre em Educação pela UFES. Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), *Campus Vila Velha*. Líder e Pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Estudos em Inovação Tecnológica e Ciências (INTEC), cadastrado no CNPq. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita, vinculado ao CNPq. Membro integrante e Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES). Endereço: Rua Virgílio Macedo, 11, Santa Bárbara, Cariacica-ES. CEP: 29.145-017. Tel.: (27) 99893.8972. Email: <nandazbn@gmail.com>.
 - 2 Doutora em Educação pela USP. Professora Adjunta da UFES / Centro de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação (UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita, vinculado ao CNPq. Vice-coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES). Rua Esméria Barros Deorce, 192, Jardim Camburi, Vitória-ES. CEP: 29.090-670. Tel.: (27) 3337.8831. Email: <cleonara@terra.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 55	p. 13-32	jan./abr. 2015
----------------	--------	-------	-------	----------	----------------

Considerações iniciais

No decorrer da história da educação brasileira, a escola foi se constituindo como o espaço socialmente organizado e privilegiado que contribui, de maneira fundamental, para a formação de diferentes tipos de leitores. Contudo, a simples inserção dos indivíduos nesse *locus* de formação não vem possibilitando a aprendizagem da leitura, como assinalam os resultados de pesquisas acerca do desempenho em leitura do brasileiro realizadas nos últimos anos.

A pesquisa sobre alfabetismo funcional realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a Ação Educativa, completou dez anos em 2012 e mostra que o percentual da população alfabetizada funcionalmente passou de 61%, em 2001, para 73%, em 2011. Apesar disso, em 2011, apenas um em cada quatro brasileiros dominava integralmente as habilidades de leitura, escrita e matemática.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), criado pelas referidas instituições, revela que, no decorrer de 2001 a 2011, tivemos no Brasil uma diminuição do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar, e um pequeno aumento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. Porém, o percentual da população que atinge um nível pleno de habilidades se manteve em torno de 25%. Se, por um lado, os resultados, ao longo de uma década, mostraram progressos nos níveis iniciais do alfabetismo, por outro lado, insinuaram que foram mínimos os avanços do completo domínio de capacidades que são consideradas fundamentais para a inserção plena dos indivíduos na sociedade letrada.

De acordo com dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que busca avaliar o conhecimento e a habilidade em leitura, matemática e ciências de estudantes com 15 anos de idade, em países membros da OCDE (Alemanha, Grécia, Chile, Coreia do Sul, México, Holanda e Polônia) e em países parceiros (Argentina, Brasil, China, Peru, Qatar e Sérvia), o Brasil chegou, em 2012, com baixo desempenho em leitura. Quase metade dos alunos brasileiros (49,2%) não apresentava ter desenvolvido a capacidade de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e de compreender nuances da linguagem em textos.

Como pode ser notado, mesmo com ressalvas, os resultados dos estudos realizados pelas avaliações, em larga escala, permitem pressupor que o ensino da leitura no Brasil vem dando sinais de fracasso. Nesse contexto, algumas questões parecem importantes: Por que a persistência dos baixos índices de leitura? Que formas e modos de ensinar podem estar produzindo os baixos índices?

A nosso ver, ensinar na escola crianças, jovens e adultos a ler, pressupõe um ensino sistematizado e intencional que leve em consideração as condições objetivas e as especificidades dessa prática cultural. Desse modo, compreendemos que toda e qualquer organização do trabalho pedagógico do professor está intrinsecamente relacionada com uma opção política, ou seja, envolve tanto concepções de linguagem como de processo de apropriação de linguagem, o que acaba por influenciar a formação dos alunos e, conseqüentemente, dos sujeitos leitores na sociedade.

Essa compreensão se fundamenta, principalmente, em Geraldí (2006, p. 40), quando ele alerta que “[...] os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada [...]” estão assentados em determinada concepção de linguagem e de sujeito que a escola pretende formar. Portanto, partimos do princípio de que diferentes modelos de ensino da leitura, que fizeram parte da política educacional brasileira, estiveram assentados em diferentes concepções que, por sua vez, contribuíram para formar distintos perfis de leitores.

Com base nesses princípios, objetivamos discutir fundamentos teóricos e metodológicos que têm balizado o ensino inicial da leitura, no Brasil, no período de 1500 a 2011, a partir de uma perspectiva que aborda analiticamente métodos e modelos de ensino da leitura, que circularam destacadamente em diferentes momentos da história da educação. Abrange-se um marco temporal longo, tendo em vista que as reflexões apresentadas retomam, como ponto de partida, referências bibliográficas do campo da história do ensino inicial da leitura e da escrita, que vêm tematizando, sob diferentes perspectivas e nuances, o ensino da língua materna.

O trabalho apresenta, nessa linha, reflexões de cunho teórico, tecidas a partir de ampla pesquisa bibliográfica nos campos da Educação, da História da Educação e da Linguística, com o objetivo de aprofundar discussões de questões relacionadas ao ensino da leitura no aspecto metodológico. Portanto, abrimos mão de pesquisa de campo com a intenção de propiciar discussão ampliada do tema que é altamente intrigante para o ensino brasileiro: o ensino da leitura e a formação do leitor. Nessa lógica, visamos o aprofundamento de conceitos, de discussões acerca de modelos e tendências de ensino da leitura que vêm permeando a história da educação em diferentes momentos e modelando formas de ensinar a ler nas escolas.

O texto, com isso, intenciona problematizar perfis de leitores que métodos e modelos de ensino, priorizados em diferentes momentos de nossa história, possibilitavam e até hoje possibilitam formar. Busca, ainda, dar visibilidade a permanências de concepções que contribuíram para continuidades de perfis de leitores formados no decorrer do ensino inicial da leitura em instituições escolares.

Desse modo, procura contribuir para potencializar e incentivar novas reflexões acerca das seguintes questões: Que concepções de linguagem e de processo de apropriação inicial da linguagem escrita vêm fundamentando diferentes

abordagens de ensino da leitura utilizadas em escolas brasileiras? Que perfis de leitores permitiam formar? Acreditamos que respostas a essas questões favorecem as discussões sobre bases teóricas que têm sido responsáveis pela sustentação de projetos políticos para o ensino da leitura e para a formação inicial do leitor em nosso país e, dessa forma, possibilitam repensar em que medida algumas bases teóricas representaram, ou não, rupturas com concepções *ingênuas* de ensino da leitura. Estamos denominando concepções *ingênuas* de ensino da leitura as que partem de princípios que fomentam a formação do leitor apenas como mero codificador da linguagem escrita e limitam a possibilidade de formação de leitores com capacidade de dialogar com a diversidade de textos que circulam na sociedade em diferentes instâncias, sejam públicas, sejam privadas, de comunicação.

As reflexões que emergem da pesquisa bibliográfica efetuada se apresentam, neste texto, em três partes que tomam como eixo ordenador três momentos³ históricos que representaram a fundação de um *novo* modelo de ensino da leitura em relação ao que o precedeu. Inicialmente, abordamos o modelo educacional *Ratio Studiorum*, os métodos monitorial-mútuo e *João de Deus*, a disputa entre métodos sintéticos e analíticos, e a preocupação com o ensino da leitura centrado no como ensinar metodicamente e o que ensinar. Na segunda parte do texto, as reflexões concentram-se na disputa entre os partidários do então *novo* método eclético de ensino e os defensores dos *tradicionais* métodos sintéticos e analíticos. Encontram-se, também, nesse período, alguns inovadores que, ancorados no escolanovismo, se preocuparam com o como aprender, além das colaborações de Paulo Freire sobre o ato de ler. Na terceira parte, tematizamos outro tipo de disputa entre os defensores da teoria construtivista de fundamentação piagetiana e os defensores da perspectiva histórico-cultural de base vigotskiana. Por fim, tecemos algumas considerações, retomando as implicações de diferentes abordagens de ensino da leitura para a formação de leitores que sejam capazes de transcender a mera decodificação da linguagem escrita.

3 Em *Os sentidos da alfabetização*, um estudo organizado por Mortatti (2000), foram delimitados quatro momentos para se discutir o movimento histórico (1876-1994) sobre os métodos de alfabetização no Estado/Província de São Paulo. E no livro *O processo de alfabetização*, Gontijo (2002) aponta três linhas teóricas que subsidiam os estudos sobre alfabetização de crianças: visão associacionista de aprendizagem, concepção psicogenética e concepção histórico-cultural. Nesse sentido, cabe esclarecer que, a partir das contribuições das referidas autoras e a delimitação do período histórico focalizado neste estudo (1500-2011) o organizamos em três momentos.

No percurso da Colônia à Primeira República: o ensino da leitura a partir de uma visão associacionista

De acordo com Saviani (2005), no período de 1549 a 1759, os colonizadores, representados pelos seus intelectuais que se materializavam na figura dos jesuítas, implantaram, com subsídio e incentivo da coroa portuguesa, os primeiros colégios brasileiros. Neles, a organização do trabalho de ensino dos professores jesuítas se ancorou numa abordagem pedagógica tradicional religiosa, de orientação católica. A essa concepção estiveram subjacentes os costumes, as tradições e os interesses do colonizador em dominar os povos locais. Tendo em vista esse propósito, os colégios serviram como uma arma para impor o português como língua padrão e, conseqüentemente, para desvalorizar a língua dos nativos e, juntamente com ela, toda a riqueza e a diversidade da produção cultural e linguística dos povos locais.

Em 1599, ainda sob o predomínio das ideias da Igreja Católica e da corte portuguesa, os jesuítas utilizaram um modelo educacional, intitulado *Ratio Studiorum*. Segundo Saviani (2005), o *Ratio Studiorum* serviu para organizar um modelo de ensino nos colégios jesuítas, fundamentado no tomismo, uma corrente sistematizada pelo filósofo e teólogo Tomás de Aquino, que articulava a filosofia de Aristóteles com a tradição cristã. Essa abordagem se caracterizou por uma visão essencialista do indivíduo, que o concebia como um ser constituído por uma essência universal e imutável, feito à imagem e semelhança de Deus. Baseando-se nesses princípios, a educação deveria, portanto, “[...] mover os seus ouvintes ao serviço e ao amor de Deus e ao exercício das virtudes que Lhe são agradáveis [...]” (FRANCA, 1952, p. 144).

Com o estudo de Franca (1952), Saviani (2005) pôde constatar que a organização do método pedagógico dos jesuítas se deu por meio do estabelecimento de regras. Dentre elas, destacou: a regra nº 2, que instruía os professores de Filosofia a “[...] não se afastar de Aristóteles [...]” (FRANCA, 1952, p. 159); a regra nº 6, que os orientava a falar sempre com respeito de Santo Tomás; e, ainda, a regra nº 30, que recomendava ao prefeito dos estudos oferecer livros da “[...] Suma de Santo Tomás para os teólogos e de Aristóteles para os filósofos [...]” (FRANCA, 1952, p. 143).

De acordo com Franca (1952), o professor que ensinava as primeiras letras deveria iniciar a aula fazendo uma oração breve e apropriada, e os alunos deveriam ouvir de cabeça descoberta e de joelhos. Além disso, ele deveria recomendar a leitura constante da vida dos santos, pois os alunos tinham que se empenhar em alcançar a perfeição humana na vida terrena para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural e, por conseguinte, a leitura dos textos impregnados de anticatolicismo deveria ser refutada. Em todas as aulas, além dos exercícios de memória, o professor deveria passar trabalhos escritos e corrigi-los, pois “[...] desta

prática resulta muito e grande fruto” (FRANCA, 1952, p. 185). Para auxiliar nesse trabalho, eram escolhidos *decuriões*, isto é, alunos mais adiantados que tomavam as lições dos outros alunos, marcavam num caderno os erros que cometiam, recolhiam os exercícios e anotavam o nome daqueles que não traziam os exercícios.

No período imperial, juntamente com a criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas, cidades e vilarejos, para atender a toda a população, de ambos os sexos, estabelecida pela Constituição de 1824 e regulamentada pelo Decreto-Lei de 15 de novembro de 1827, tivemos a regulamentação do método monitorial-mútuo para o ensino da língua materna, em todas as províncias. O referido método, também conhecido por método lancastriano, foi desenvolvido por Joseph Lancaster, no início do século XIX, na Inglaterra.

Segundo Schwartz e Falcão (2005), o método monitorial-mútuo parte do pressuposto de que os alunos mais adiantados no domínio das primeiras letras poderiam ensinar aos mais atrasados. Embora os alunos monitores tivessem uma participação importante na efetivação desse método, o foco do processo ensino aprendizagem não se centrava no aluno e sim no método de ensino que abria a possibilidade de agrupar, em cada sala de aula, centenas de estudantes sob a supervisão de um único professor. Por essa razão, esse método mostrava-se conveniente para a época, visto que havia poucos professores e o trabalho com alunos monitores possibilitava um baixo investimento financeiro na educação do povo.

Nessa abordagem, os alunos eram agrupados, em uma única turma, de acordo com as seguintes classes: “[...] 1ª A B C/ 2ª Palavras ou sílabas de duas letras/ 3ª Dito de três letras/ 4ª Dito de quatro letras/ 5ª Dito de cinco letras/ 6ª Dito de seis letras/ 7ª Leitura da Bíblia/ 8ª Seleção de meninos que melhor lêem na sétima” (SCHWARTZ; FALCÃO, 2005, p. 81). Seguindo esse modelo, o professor e os alunos monitores ensinavam a ler e a escrever a partir da sequência silabação e soletração.

Esse modelo de ensino nos remeteu a considerar que a aprendizagem da língua materna se operacionalizava, na escrita, pela capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos e, na leitura, pela capacidade do indivíduo de reconhecer a letra e seu respectivo som. Assim, o aluno só conseguia ler com compreensão quando tivesse possuído o domínio mecânico da decodificação do sistema alfabético de escrita. Compreendemos, portanto, que esse modelo de ensino da leitura serviu de poderoso instrumento nas mãos daqueles que detinham o poder econômico e político, no período imperial, pois contribuía para “[...] anestesiar a consciência do[s] indivíduo[s], tornando-os leitores passivos, acríticos, mantenedores do *status quo* [...]” (BRAGGIO, 2005, p. 3).

O método monitorial-mútuo prescrito para o ensino da língua materna, pela Lei Geral da Instrução do Império, permaneceu em vigor até o final da década de 30 do século XIX, pois o ato adicional de 1834 instituiu que caberia às províncias escolherem

o método mais adequado para o ensino da leitura e da escrita. A nova regulamentação favoreceu para que o uso do método individual de ensino, que seguia o modelo utilizado na educação familiar, em que “[...] o professor ensinava individualmente a cada um dos alunos [...]” (SCHWARTZ; FALCÃO, 2005, p. 82), coexistisse com o uso do método simultâneo, pelo qual se ensinava a técnica do ler e escrever. Vale destacar que havia sérios problemas, no período imperial, que impediam a efetiva aplicação desses métodos no ensino da leitura e da escrita, dentre os quais podemos citar a falta de escolas, a escassez de professores, a desorganização administrativa das províncias e o grau de importância que as famílias conferiam ao aprendizado da leitura e da escrita, pois, dependendo desse interesse, elas realizavam, ou não, esforços para enviar e manter seus filhos na escola de primeiras letras (MORTATTI, 2004).

Conseqüentemente, a maioria da população continuava afastada das produções culturais e linguísticas que circulavam no País, assim como do domínio da técnica da leitura e da escrita. Somente no final do Império, com a aprovação da Lei da Câmara dos Deputados de 1881 e da Lei Saraiva de 1882, que proibiu os homens considerados analfabetos de votar, sob o argumento de que “[...] essa proibição lhe serviria de poderoso incentivo para sair de seu estado de ignorância [...]” (MORTATTI, 2004, p. 57), o analfabetismo emergiu no Brasil como um problema e de ordem eminentemente política, de tal maneira que a assinatura do próprio nome se tornara “[...] efetivamente um substituto para a pessoa [...] tão individual como a impressão do dedo ou da mão, sendo também a afirmação de verdade e de consentimento” (FERRARO, 2002, p. 28-29).

Tendo em vista essa preocupação, começou a ser divulgado no País o *método João de Deus*, contido na *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura*, escrita em Portugal, pelo poeta João de Deus, no ano de 1876. Para Silva Jardim, como apontado por Mortatti (2000), a questão do método era uma questão da educação e, nesse sentido, ele compreendia que as bases para a reforma do ensino primário estavam na teoria da educação positiva, logo, no *método João de Deus*. A essa abordagem estava subjacente uma concepção de ensino que se preocupava com a questão do método e apontava que a organização desse ensino da totalidade e do concreto para as partes e a abstração proporcionava uma apropriação adequada da linguagem. Em decorrência, postulava-se que o ensino da leitura deveria ser iniciado pela palavra para, posteriormente, dividi-la em sílabas e, finalmente, analisar os valores fonéticos das letras.

Desse modo, o *método João de Deus* se contrapôs aos habituais métodos que vinham sendo adotados nas escolas de primeiras letras do País e, assim, no limiar da década de 90 do século XIX, iniciaram-se as disputas entre os partidários do *novo* método e aqueles que continuavam a defender os métodos sintéticos, a respeito de qual seria o método apropriado para o ensino da leitura. Com essas discussões, o referido ensino passou a envolver uma questão de método e a preocupação se voltou para o como ensinar metodicamente e o que ensinar (MORTATTI, 2000).

Diante das modificações de ordem política, econômica e social ocorridas após a proclamação da República, a educação se tornou um instrumento de modernização e progresso para o Estado republicano. Visando a “[...] reverter o ‘atraso do Império’ e fundar uma ‘civilização nos trópicos’” (MORTATTI, 2004, p. 55, grifos da autora), intensificaram-se as ações para a implantação das escolas seriadas que, posteriormente, foram institucionalizadas com a criação dos grupos escolares, como também, para a universalização do processo sistemático de escolarização do ensino de leitura e escrita e para a configuração de *novos* métodos de ensino, “[...] como os métodos analíticos, especialmente o da sentença e o da historieta” (MORTATTI, 2004, p. 55).

Dessa maneira, os métodos analíticos foram ganhando adesões e oficializações para o trabalho com a leitura nas escolas da Primeira República. Segundo Barbosa (1994), esses métodos se sustentavam na Psicologia da Gestalt e concebiam a leitura como um ato global e ideovisual. De modo geral, os métodos analíticos propuseram que o ponto de partida para o ensino da leitura fosse com as unidades maiores da língua para, sequencialmente, decompô-las em unidades menores; porém, o modelo de ensino dependia do que se considerava como unidades maiores da língua.

Nesse sentido, pudemos inferir que os métodos de ensino que integraram a abordagem associacionista de aprendizagem, sintéticos e analíticos, concebiam a leitura como um processo de decodificação em que o leitor apreendia o significativo por meio do código linguístico e, assim, entendia o significado do texto lido, tanto que, para garantir a eficácia da leitura, acreditava-se que bastava uma boa decodificação. Portanto, esses métodos permitiam que os sujeitos se constituíssem como meros reprodutores de ideias. Isso se explica, conforme Zappone (2001), porque essa maneira de compreender a leitura desconsidera os fatores extralinguísticos, como a historicidade, o contexto de produção da leitura e outros intervenientes no ato de ler. Ao se prenderem somente aos aspectos linguísticos do texto, acabam por distanciar os alunos da leitura como processo de construção de sentidos.

A mudança do regime político brasileiro – de Império para República – não apresentou alterações capazes de avançar na formação de leitores, visto que, para o maior número da população, “[...] a escola continuava a apresentar-se como um projecto distante, ambicioso e como tal pouco acessível em termos de mobilidade social” (MAGALHÃES, 1996, p. 51). De fato, todos os indivíduos que não sabiam ler e escrever continuaram a ser considerados como uma parcela da população impossibilitada de participar da vida política do País, pelo fato de serem tidos como “[...] indivíduo incivilizado e incapacitado para uma realização humana no seu cotidiano. Um indivíduo com estatuto menor no seio da comunidade” (MAGALHÃES, 1996, p. 42).

Da Era Vargas ao Regime Militar: espaços de interseção entre os métodos de alfabetização

A partir do exposto, pudemos inferir que, desde o limiar da Primeira República, existia uma uniformização nos discursos das autoridades políticas e educacionais acerca da necessidade de implantar a escola pública primária e expandir efetivamente o ensino de leitura a toda a população, pois o ensino da leitura era visto como um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que eram o seu alvo (HÉBRARD, 2001). Mas, também, constatamos que as medidas tomadas, por parte do Estado, não deram conta de resolver tais questões, ao passo que a persistência do elevado número de indivíduos sem acesso ao ensino escolarizado de leitura e escrita fez com que o Brasil entrasse “[...] no século XX com um déficit educacional que envergonharia qualquer país desenvolvido do mundo” (MOLL, 1996, p. 21).

É verdade que, devido a essas novas demandas da sociedade urbana e industrial, houve uma expansão do acesso à escola a partir da Era Vargas, porém ainda era nítida a distinção entre os dois modelos escolares. De um lado, a escola dos filhos da elite burguesa, que atendia a uma pequena parcela da população, no intuito de formar os futuros dirigentes do País e, de outro lado, a escola que recebia os alunos oriundos das camadas populares e os ensinava a ler, escrever e calcular, com o propósito de formá-los para o trabalho, ou seja, constituir a classe operária subalterna de mão-de-obra barata dentro de um novo modelo de sociedade. Graff (1994) endossa essa análise, afirmando que a oferta da alfabetização e da escolarização para as classes trabalhadoras se constitui em um elemento central nas estratégias políticas para estabelecer o controle no seio da sociedade, assim a educação dos trabalhadores não estava voltada simplesmente para o ensino da leitura e escrita, mas “[...] era a necessidade de treiná-los para uma nova disciplina de trabalho [...]” (GRAFF, 1994, p. 86).

Mediante esse cenário, foi-se configurando a urgência de implementar uma política nacional de educação capaz de romper com o modelo educacional da Primeira República, pois, como aponta Ferraro (2002), no ano de 1920, das pessoas recenseadas, 71,2% ainda não sabiam ler e escrever. Tendo em vista essa preocupação, os inovadores e renovadores da época, como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, se sustentaram nos princípios basilares do escolanovismo e, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), deslocaram

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo

para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. (SAVIANI, 2002, p. 9).

A partir desse documento, novos princípios começaram a ser propagados. Partindo de uma abordagem biopsicológica decorrente do ideário da Escola Nova, esses inovadores propunham uma maior participação da criança no processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita, em detrimento da figura do professor no centro do processo educativo, como preconizava os *tradicionais* métodos de ensino, e um ensino pautado nos interesses e nas necessidades discentes, ao invés da transmissão de conteúdos escolares específicos e de uma racionalização do espaço e do tempo.

De acordo com o que foi dito, havia, nesse período, uma urgência em alfabetizar um maior número da população, no entanto a preocupação do Estado não estava centrada nas necessidades do povo e sim nos interesses burgueses. Em decorrência dessa situação, a Escola Nova encontrou um terreno fértil para se propagar, porque deslocou a responsabilidade com o ensino da leitura e da escrita do âmbito político para o âmbito pedagógico, “[...] como se a escola, por si mesma, pudesse resolver os problemas produzidos pelo contexto político-econômico” (FACCI, 2004, p. 85) desde o período colonial. Acreditamos que essa ideia consistiu na tarefa de transferir para a instituição escolar o compromisso com a educação, enquanto o Estado se desresponsabilizou da obrigação de educar, particularmente, aqueles oriundos das classes dominadas.

Tomando como correlato teórico os referidos pressupostos escolanovistas, o professor Lourenço Filho construiu os *Testes ABC* (1934) com o objetivo de verificar o nível de maturidade das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao indicar se as crianças estavam aptas, ou não, para receber o ensino de leitura e escrita, os resultados dos *Testes ABC* serviam de “[...] diagnóstico ou de prognóstico, e como critério seletivo seguro, para definição do perfil das classes e sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo atendimento e encaminhamentos adequados” (MORTATTI, 2000, p. 151). Observa-se, então, que, a partir desse período, a importância dos métodos de ensino para a alfabetização passou a ser questionada e relativizada em decorrência da disseminação dos *Testes ABC*, que privilegiam um conjunto de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

É certo que, nesse momento, tanto os métodos sintéticos quanto os métodos analíticos continuavam a ser adotados nos grupos escolares, porém já estavam sendo considerados *tradicionais* e morosos em relação ao ensino da leitura e da escrita. Assim, buscou-se um ponto de interseção entre os dois métodos de

ensino, o que culminou nos chamados métodos analítico-sintéticos, também conhecidos por métodos mistos ou ecléticos, supondo que isso iria proporcionar maior rapidez e eficácia no ensino inicial de leitura e escrita, como preconizavam os ideários escolanovistas. Contudo, isso não significou que a discussão entre os partidários dos métodos sintéticos e dos métodos analíticos cessou, porém permaneceu ocorrendo de uma forma mais branda.

Também, foi de fundamental importância destacar, no interior desse período de ditadura militar, as contribuições de Paulo Freire para a alfabetização de adultos e, especificamente, para o trabalho com a leitura em classes de alfabetização, pois suas ideias acerca da importância do ato de ler foram pioneiras num cenário ditatorial em que a leitura era tida como uma prática perigosa e, como tal, deveria ser censurada e prescrita.

Apesar das restritas condições de produção, Freire (1993), diferentemente dos defensores da Escola Nova, concebeu a educação como um ato eminentemente político, por outras palavras, como um instrumento de libertação, emancipação e desalienação do indivíduo, capaz de promover modificações estruturais no âmago da sociedade. Nesse contexto, alerta-nos Mortatti (2004, p. 61, grifo da autora): “[...] a alfabetização do povo passou, então, a ser entendida em toda a sua força política e potencialmente nacionalizadora, relacionada com a noção de ‘educação popular’ e com a necessidade de eficiência da escola [...]”. E a leitura, como uma possibilidade de interpretação crítica da realidade, capaz de permitir que o sujeito construísse significados para o texto lido, posicionando-se criticamente a partir da sua vivência, do seu conhecimento e do contexto social, histórico e ideológico em que se encontrasse. Isso, a nosso ver, porque Paulo Freire entendia a linguagem como um instrumento de formação da consciência crítica e a sua apropriação como um modo de transformação da sociedade, por meio da reflexão crítica acerca da sua realidade e da sua práxis. Em consequência, a sociedade era vista de forma real, marcada pelas permanentes contradições entre as classes sociais antagônicas e o sujeito como um agente sócio-histórico que, pela tomada de consciência, se emanciparia.

No final desse período (1929 a 1985), a gestão de Getúlio Vargas passou a ser sistematicamente questionada por vários setores da sociedade, em decorrência das novas urgências políticas e sociais que foram seguidas de propostas de modificações no campo educacional. Após o ano de 1985, verifica-se, então, um período de abertura política do País que se fez acompanhar da democratização da escola pública e dos bens culturais, dentre eles, a leitura. Tomando as contribuições decorrentes dos estudos de Braggio (2005), Gontijo (2002, 2005) e Mortatti (2000, 2004) acerca da alfabetização, constatamos que, a partir desse período, também ocorreram modificações nos pressupostos teóricos que sustentavam as políticas públicas de alfabetização e, por conseguinte, o ensino de leitura.

Da abertura política do País aos dias atuais: a alfabetização a partir da concepção psicogenética e da concepção histórico-cultural

Como abordado, no ano de 1985 assistimos ao término do governo autoritário de Getúlio Vargas e ao início da redemocratização do País, com a eleição indireta de Tancredo Neves. Essa mudança de regime político – da Ditadura Militar para o Período de Abertura Política – foi acompanhada pela promulgação da Constituição de 1988 que, dentre outros aspectos, garantiu o direito do voto facultativo aos analfabetos que vinham sendo impedidos de participar da vida política do País, desde o ano de 1882. No entanto, não serviu para apagar as “[...] atitudes de discriminação e marginalização em relação ao analfabeto [...]” (MORTATTI, 2004, p. 17) que foram construídas ao longo desse período secular de proibição, sob o argumento de que ele era incapaz.

No que tange à educação e, especificamente, à alfabetização, essa lei dispôs medidas para erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental até o ano de 1998. No decorrer desse período, o Estado continuou encontrando dificuldades ao tentar cumprir a sua obrigação de, por meio da educação, garantir “[...] o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia” (MORTATTI, 2004, p. 15), ao passo que, decorridos 15 anos da promulgação da Constituição, chegamos a 2003 com 96,5% da população brasileira, na faixa etária de sete a catorze anos, frequentando a etapa da escolarização básica supracitada (WAISELFSZ, 2004). É certo que esses resultados apontaram a universalização do acesso à escola e demonstraram um avanço significativo na história da educação brasileira, no entanto, autores, como Mortatti (2004) e Pereira (2006), denunciaram que os avanços quantitativos obtidos não foram suficientes para garantir uma democratização do saber e da cultura, porque não estiveram acompanhados de “[...] investimentos proporcionais por parte do governo na área educacional” (PEREIRA, 2006, p. 19).

Com a democratização da escola, a leitura tornou-se um instrumento “[...] capaz de proporcionar os mais variados benefícios: tornar os sujeitos mais cultos e, por consequência, mais críticos, mais cidadãos, mais verdadeiros” (ABREU, 2002, p. 10). Como se pode perceber, a leitura passou a ser revestida de um valor positivo, contudo, a falta de recursos financeiros e de investimentos por parte do Governo se revelou como as atuais formas de interdição da leitura. Nesse momento, observa-se, então, a implementação de projetos e programas governamentais e não governamentais de estímulo à leitura, sob o argumento de que os *bons* livros são pouco lidos.

Vinculado a esse processo de democratização da escola pública e de promoção da leitura, fizeram-se necessárias novas formas de conceber a alfabetização e o trabalho com a leitura nas primeiras séries do Ensino Fundamental, já que, na década de 80 do século XX, conforme nos lembra Ferraro (2002), das 102.579.006 pessoas recenseadas, 31,9%, isto é, 32.722.702 ainda não estavam alfabetizadas. Nesse contexto, a teoria construtivista, que se apresentou com a finalidade última de “[...] contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lectoescrita na América Latina e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35), encontrou um espaço profícuo para se propagar no cenário educacional brasileiro, a partir do final dos anos de 1980.

A referida teoria foi construída a partir dos resultados da pesquisa experimental sobre a gênese dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, que Emilia Ferreiro, juntamente com sua colaboradora Ana Teberosky, desenvolveram com crianças argentinas e mexicanas, entre os anos de 1974 e 1976, na cidade de Buenos Aires. Suas bases teóricas foram assentadas nos pressupostos da Psicolinguística de Chomsky e da Psicogenética de Piaget, uma vez que as pesquisadoras buscaram explicitar “[...] a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da psicolinguística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35). Cabe ressaltar que, na tentativa de examinar quais as etapas do desenvolvimento intelectual são percorridas por um sujeito psicologicamente idealizado, as referidas autoras fizeram uso do método clínico, que preconizava a coleta de dados em situações experimentais e controladas.

Considerando as explicações dadas por Ferreiro e Teberosky (1999) acerca da apropriação da língua escrita pela criança, podemos perceber que a preocupação se centra nos aspectos linguísticos e psicológicos da aprendizagem, ao preconizar que os processos de desenvolvimento da escrita resultam da atividade individual do sujeito que, internamente, passa por etapas na construção do conhecimento, que evoluem de um nível inicial, em que ele busca ativamente estabelecer diferenças entre o desenho e a escrita, até uma etapa final, em que as letras representam os fonemas, chegando, então, à escrita alfabética.

A leitura, por sua vez, foi trazida à cena vinculada à possibilidade da construção do significado gerado pelo leitor num processo de interação com o texto que, por sua vez, foi entendido como um repositório de mensagens e de informações. Porém, nessa perspectiva, a produção escrita já traz consigo o sentido específico que foi atribuído pelo autor, no momento da escritura, cabendo ao leitor recuperar esse significado nas marcas textuais que foram deixadas pelo autor.

Conforme Gontijo (2002), as autoras da obra *Psicogênese da língua escrita* não levaram em consideração a dimensão discursiva da escrita, nem a constituição dos sentidos da alfabetização, já que os níveis de evolução da escrita foram estabelecidos a partir de testes em que as crianças escreviam palavras soltas e buscavam interpretá-las, tanto que, quando solicitadas a escrever um texto, elas não apresentavam o mesmo nível de escrita que tinham quando grafavam as palavras, logo os “[...] níveis de evolução da escrita na criança somente são válidos com relação à análise de palavras” (GONTIJO, 2002, p. 14). Com relação ao segundo aspecto, critica o fato de que as crianças escreveram palavras apenas para testar suas hipóteses de escrita, logo essa escrita não esteve “[...] permeada por um sentido, por um desejo [...]” (GONTIJO, 2002, p. 15) e tampouco sabiam para quem escrever, o que escrever e por que escrever.

Outra questão fundamental comentada por Gontijo (2002) está relacionada com o caráter mediador da escrita que, na teoria construtivista, também não teve importância. Isso porque a escrita foi concebida como um *objeto em-si* e o sujeito como um ser idealizado que constrói os seus próprios conhecimentos, logo, o simples contato da criança com os materiais escritos já possibilita a sua apropriação, sem necessitar da mediação pedagógica do professor. Percebeu-se, então, que as interações estabelecidas entre aqueles que já dominavam a linguagem escrita e aqueles que estavam no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita não eram tomadas como elos imprescindíveis na apropriação da linguagem, isso porque, nessas relações, o outro não era considerado como um elemento constitutivo do processo de alfabetização. Todavia, compreendemos, como Gontijo (2002, p. 134), que cabe ao professor, como um sujeito primordial no contexto social em que ocorre a construção do conhecimento, mediar o que deverá ser apropriado pelo aluno, porque “[...] a linguagem escrita possui uma objetividade social e, desse modo, cristaliza práticas sociais que somente serão apropriadas pelas crianças se forem reconstruídas pelo professor durante a alfabetização”.

Dessa maneira, podemos constatar que os princípios basilares do construtivismo estavam muito próximos daqueles defendidos pelo movimento escolanovista, visto que, de semelhante modo, minimizou a função do professor na tarefa de mediar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, ao postular que o papel desse profissional era criar situações em que o aluno possa realizar suas experiências e, então, construir o seu próprio conhecimento; como, também, contribuiu para que a escola perdesse a “[...] sua função como uma instituição socialmente organizada, que tem como objetivo levar os alunos a se apropriarem do conhecimento já acumulado pela humanidade” (FACCI, 2004, p. 132).

Apesar de existir, a partir da década de 80, uma “[...] predominância de estudos orientados pela concepção psicogenética” (GONTIJO, 2002, p. 23), o construtivismo não foi a única abordagem teórica que se contrapôs à escola *tradicional* e que subsidiou o processo de alfabetização e o trabalho com a leitura nas classes de alfabetização, ao longo do período pesquisado. Nesse cenário, podemos observar que, a partir dos trabalhos realizados por Braggio (2005) e Gontijo (2002, 2005), dentre outros, *novos* aportes teóricos passaram a balizar as pesquisas na área de alfabetização e, por conseguinte, o modelo de ensino da leitura. Os referidos autores se fundamentam nas postulações de Vigotski e de seus colaboradores, bem como nas contribuições delineadas por Bakhtin.

Subjacente aos pressupostos teóricos da concepção histórico-cultural há uma visão divergente daquela, que respalda a concepção associacionista e a concepção psicogenética acerca da natureza e apropriação da linguagem, do homem e da sociedade. Por reconhecer as dimensões dialógica, histórica e cultural da linguagem, esta é compreendida como um fenômeno socioideológico constitutivo da identidade e da consciência humana e, ao mesmo tempo, constitui-se nas relações sociais.

Desse modo, a apropriação da linguagem é concebida como o produto das relações sociais num processo sócio-historicamente determinado, que possibilita a internalização do discurso exterior em discurso interior. É, pois, dentro desse contexto que o homem é entendido como um sujeito político, histórico e cultural, “[...] passível de experimentar mudanças e contradições internas, capaz de mudar a si mesmo e à sociedade que o circunda através da linguagem e de sua práxis” (BRAGGIO, 2005, p. 84). E a sociedade é real e concretamente concebida, ou seja, carregada das contradições e dos conflitos existentes entre as classes sociais antagônicas.

Tendo como referência essas concepções, a alfabetização passou a ser compreendida como uma prática social, porque se desenvolve entre os homens, e cultural, por se realizar em sociedades letradas. Além disso, é vista como um processo *formativo para-si*, que possibilita a formação da consciência crítica por meio do trabalho, com a produção de textos orais e escritos, com a leitura, com os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa e, ainda, o desenvolvimento da compreensão das relações entre sons e letras, e letras e sons. Partindo dessa visão, Gontijo (2002) afirma que a alfabetização

[...] realiza um dos *círculos essenciais* da formação da individualidade humana. É óbvio que não é o único processo que possibilita a formação de uma *humanidade consciente*, mas, sem dúvida, constitui um dos *círculos essenciais* da formação da humanidade. (GONTIJO, 2002, p. 2, grifos da autora).

É importante clarificar que os trabalhos sobre a linguagem verbal, que integram a perspectiva histórico-cultural, concebem a alfabetização como um processo formador da consciência crítica no sujeito, que se desenvolve, fundamentalmente, por meio da produção de textos (orais e escritos), porque se entende que o texto é um lugar de encontro entre os discursos produzidos pelos autores no ato da escritura e aqueles produzidos pelos leitores no momento da leitura, discursos esses que podem vir a se completar, a se divergir e/ou a se entrecruzar no interior desse tecido polifônico. Assim, o texto é o lugar de produção de sentidos, de compreensão, de expressão, de posicionamento e de constituição de sujeitos.

Baseando-se nesses pressupostos, a leitura é pensada como produção de sentidos. Ler é, portanto, produzir sentidos que não se encontram estabelecidos *a priori* no texto, pois se constituem no processo de interação que se efetiva entre autores, leitores e outros sujeitos que se fazem presentes nos textos. Nesse processo, é necessário levar em conta que autores e leitores são sujeitos concretamente determinados por contextos sócio-histórico-ideológicos específicos e que, ao dialogarem por meio da produção escrita, se constituem como interlocutores no processo de produção de sentidos, uma vez que, como reforça Goulemot (2001, p. 116), “[...] ler é fazer-se ler e dar-se a ler”. Podemos compreender, então, que, na abordagem histórico-cultural, a leitura está vinculada à significação social do processo de formação dos indivíduos e, desse modo, possibilita a constituição de sujeitos críticos e participativos, capazes de ampliar e redimensionar a realidade existente.

Considerações finais

Em face às considerações apresentadas, podemos concluir que, com exceção dos trabalhos de Paulo Freire (1993), ao longo do período de 1950 a 2011, tanto os partidários dos métodos de alfabetização quanto os defensores do construtivismo compreenderam o desenvolvimento da linguagem separadamente das condições materiais e humanas que subjazem aos processos de apropriação, como também conceberam o homem como um ser idealizado, afastado do convívio social. Em decorrência dessas compreensões, o processo de alfabetização se integrou à política educacional excludente que

[...] objetiva instrumentalizar a grande maioria dos indivíduos para reproduzirem a sua vivência em-si, como indivíduos particulares, e reproduzirem, na mesma medida, as relações sociais de dominação da sociedade capitalista. (GONTIJO, 2002, p. 137-138).

Além do mais, constatamos que, na abordagem associacionista, o texto foi concebido como um conjunto de elementos gramaticais e a leitura como mera decodificação; e, na abordagem psicogenética, o texto foi pensado como um repositório de mensagens e de informações, e a leitura, como o ato de recuperar o significado que está no texto, por meio das marcas textuais deixadas pelo autor. Sendo assim, em ambas as abordagens, encontramos um modelo de ensino de leitura que se adequou às demandas das classes dominantes, pois não possibilitou a formação da consciência crítica e sim, a reprodução das relações sociais e de produção existentes na sociedade, por meio das ideias que eram veiculadas nos textos.

Desse modo, a abordagem histórico-cultural se distinguiu da associacionista e da psicogenética, pelo fato de que, nessa *nova* vertente teórica, a linguagem está intrinsecamente vinculada às relações sociais e, concomitantemente, é concebida como uma atividade constitutiva da consciência dos sujeitos. Portanto, acreditamos que, na realidade brasileira, a concepção histórico-cultural possibilita modificações efetivas na forma de conceber a linguagem, o ser humano e a sociedade, visto que preconiza a alfabetização como um dos processos que devem contribuir “[...] para que sejam operadas mudanças nas formas de atividade coletiva e individual e, assim, ampliar as possibilidades de as crianças lidarem com níveis mais amplos e superiores de objetivações do gênero humano” (GONTIJO, 2002, p. 138), além de inserir a criança no mundo da leitura e da escrita. A partir dessa compreensão, podemos pensar o texto como uma unidade complexa de significação e um espaço de constituição de sujeitos, a leitura como uma atividade interdiscursiva entre sujeitos, instauradora da produção de sentidos, e o leitor como um sujeito que, ao se apropriar da linguagem, se torna capaz de pensar criticamente e atuar na transformação da realidade.

Em síntese, a trajetória apresentada nos possibilitou compreender que, ao longo da história do desenvolvimento do ensino, foram construídas três diferentes concepções de alfabetização: associacionista de aprendizagem, psicogenética e histórico-cultural, que serviram de base aos projetos políticos para o ensino de leitura em nosso país. Além disso, constatamos que os princípios basilares da abordagem associacionista e da psicogenética atenderam aos interesses das classes dominantes, uma vez que ambas não contribuíram de uma maneira efetiva para a formação de leitores críticos. Essas constatações, por conseguinte, evidenciam a importância de estudos que focalizem a alfabetização e o ensino de leitura a partir de uma abordagem historicizadora que, de fato, não obscureça as “[...] reais condições escolares e histórico-sociais que impediram e impedem o acesso igualitário aos conhecimentos em sociedades que se desenvolveram/desenvolvem às custas das desigualdades e da exploração” (GONTIJO, 2005, p. 62-63).

Referências

- ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil; FAPESP, 2002.
- BAKHHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FRANCA, L. S. J. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1993.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2006.
- GONTIJO, C. M. M. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa**, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, v. 11, n. 21, p. 42-72, jan./jun. 2005.
- _____. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 35-73.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Relatório: INAF BRASIL 2011: principais resultados**, São Paulo, 2012. 25 p.

LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Piaget. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 109-112.

MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 85-97, dez. 2000.

MAGALHÃES, J. P. Linhas de investigação em História da Alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, Autores Associados, n. 2, p. 42-60, maio/jun./jul./ago. 1996.

MOLL, J. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

PEREIRA, J. E. N. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**. São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 3-22.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 ago. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf> Acesso em: 21 dez. 2006.

_____. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 2002.

SCHWARTZ, C. M.; FALCÃO, E. B. de L. Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária pública. **Cadernos de Pesquisa**, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, v. 11, n. 21, p. 73-93, jan./jun. 2005.

ZAPPONE, M. H. Y. **Práticas de leitura na escola.** 2001. 247 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

WAISELFISZ, J. J. **Relatório de desenvolvimento juvenil 2003.** Brasília, DF: UNESCO, 2004.

Recebimento em: 08/02/2012.

Aceite em: 01/08/2012.