

UM PARADIGMA CIENTÍFICO E EVIDÊNCIAS A ELE RELACIONADAS RESOLVERIAM OS PROBLEMAS DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA?

WOULD A SCIENTIFIC PARADIGM AND ITS EVIDENCES SOLVE BRAZILIAN LITERACY PROBLEMS?

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

*Professora do programa de pós-graduação da FAE/UFMG
Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE/UFMG
Presidente da Associação Brasileira de Alfabetização (Gestão 2018-2019)
Membro do GT 10 da Anped
Coordenadora do PNAIC /UFMG (2012-2015)
icrisfrade@gmail.com*

A Política Nacional de Alfabetização (PNA)¹ que foi produzida em 2019, pelo Ministério da Educação, anuncia que agora o país vai entrar no mundo das pesquisas com evidências. Este texto problematizará as fontes através das quais podemos buscar evidências, para além do que é proposto na PNA. O termo evidências, neste texto, é retomado de forma recorrente, para produção de um efeito que pretende indicar que várias evidências de que dispomos ou podemos construir, não são consideradas pela PNA.

As evidências, reiteradas no documento, revelam escolhas por determinadas tendências que reforçam uma concepção sobre o que significam e de que algumas são mais importantes que outras. Podemos recuperá-las seja na citação de textos de especialistas, na defesa de pesquisas em neurociências e ciência cognitiva, na interpretação de resultados de pesquisas sobre alfabetização no Brasil e nas conclusões de relatórios nacionais e internacionais citados no texto.

Embora a proposta da PNA busque construir uma noção de evidência, baseada em pesquisas experimentais, há um conjunto de evidências empíricas, oriundas de outras pesquisas, que permitem fazer outras indagações. Para construir outra argumentação temos que evitar uma perspectiva parcial, seja ela mais individual ou universal, a respeito do modo como o sujeito aprende, deixando mais opaca a discussão dos métodos pedagógicos e do próprio conceito de alfabetização, que aparece associado a outras habilidades - a depender do que uma sociedade espera, a cada momento histórico -, para

¹ Doravante PNA..

pensar fatores intrínsecos ou extrínsecos à alfabetização, sob o risco de cairmos numa mistificação metodológica e epistemológica. (GRAFF, 1990)

Um primeiro argumento parte de uma pergunta: até que ponto um paradigma científico pode alterar radicalmente os resultados da alfabetização?

No ato pedagógico temos uma série de variáveis relativas, por exemplo, às expectativas sociais sobre para que se alfabetiza; ao contato que sujeitos e grupos têm com a cultura escrita; ao modo como os professores alfabetizadores mobilizam esses saberes ou os ampliam; aos procedimentos que vão se consolidando para ensinar a ler e escrever; à administração do tempo das atividades; à interpretação do contínuo das participações, das redes de relações e das interações que ocorrem no espaço da sala de aula; às formas de manter os alunos participando; aos modos de atenção dados às indagações de cada aluno; aos seus tempos de aprendizagem; aos materiais disponibilizados; entre outras variáveis.

Os modos como os professores atuam com esse conjunto de variáveis que impactam a sua ação, em determinado grupo e contexto, faz com que eles construam um conhecimento na ação que Anne-Marie Chartier (2007) chama de saberes ordinários. O conjunto desses saberes em ação é denominado “coerência pragmática” pela autora.

Segundo Anne-Marie Chartier (2007, 2010), pouco sabemos sobre o que produz o sucesso dessas lógicas adotadas pelos docentes na construção dos resultados da alfabetização, se não os acompanharmos em suas ações. Nesse sentido, não é um conjunto de procedimentos previamente definidos e nem um material estruturado que vai determinar o que ocorre no contexto da sala de aula, pois este contexto é dinâmico e tanto os alunos como os professores interpretam o que ocorre e reagem para fazer avançar o ensino e para aprenderem. Cumpre ainda ressaltar que estas variáveis não são passíveis de controle e atuam umas sobre as outras.

Um segundo argumento, que amplia a noção do papel das evidências de pesquisa e desnuda sua construção, vem da indagação sobre a forma como pesquisas científicas são realizadas e o modo como podem ser realmente aplicadas. Indagação que leva à constatação da necessidade de se trabalhar com mais de um método de pesquisa.

Comentando sobre as condições em que pesquisas são desenvolvidas, Anne-Marie Chartier (2010) mostra que as situações de pesquisa funcionam de maneira especial, ou seja, pesquisar inovações na alfabetização, modos de ensinar ou maneiras de aprender, por exemplo, é como trabalhar “num laboratório” em que se faz um recorte de intervenção e várias condições são controladas, mesmo quando estas pesquisas são desenvolvidas na sala de aula. Nessas pesquisas, conjugam-se variáveis importantes que não se repetem: o contexto, a ação dos sujeitos de pesquisa, o saber do pesquisador, a observação de comportamentos, o tipo de formação do professor, os estímulos

ou as propostas de intervenção. Considerando esses aspectos, podemos dizer que, independentemente de serem pesquisas experimentais com grupos de controle ou de intervenção controlada em sala e aula, essas pesquisas acabam por fugir do contexto mais amplo em que todos os fatores intervêm ao mesmo tempo. Além disso, outra característica das pesquisas é que elas fazem recortes de um aspecto específico para construir sua lente de leitura da realidade. Assim, muitas delas operam com testes ou intervenções que ocorrem no plano individual, objetivam olhar um aspecto específico sobre o conhecimento como, por exemplo, o modo como as crianças operam com a consciência fonológica ao escrever palavras, como leem determinadas palavras, como expressam seus conhecimentos metalinguísticos ao serem entrevistadas durante uma atividade de pesquisa, como acham soluções para escrever determinadas palavras ou textos. Nós, que pesquisamos e orientamos investigações no campo da alfabetização, sabemos que os resultados, quando integrados a outros achados, podem produzir conclusões relevantes, mas nem sempre isso gera uma didática específica e transferível de forma direta para a sala de aula.

Há evidências que não foram produzidas com pesquisa experimental, como a que foi realizada por Emília Ferreiro e colaboradores (1985, 1986), que ajudaram os alfabetizadores a compreender como as crianças pensam, a partir de um método clínico. Hoje é preciso reconhecer o potencial explicativo da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, considerando sobretudo que seus resultados foram validados em um conjunto de pesquisas desenvolvidas em outros países. Esta pesquisa não produziu uma didática, mas seu quadro teórico ajuda os professores a fazer uma reinterpretação contínua, em sala de aula, de como as crianças pensam quando estão aprendendo as características do sistema de escrita. À medida que as crianças vão lidando com outros sistemas semióticos ou vão tendo experiências diversificadas de contato com a cultura escrita, pode ser que a classificação das hipóteses sofra alguma modificação e este é o papel das pesquisas que retomam e reconsideram seus resultados, mas é inegável a contribuição dessa pesquisa como um grande paradigma que nos fez mudar o olhar sobre o pensamento ativo da criança. Quando relacionamos os resultados encontrados por Emília Ferreiro (1985, 1986), com o de outras pesquisas sobre leitura, como as que foram desenvolvidas por Linnea Erhi e Uta Frith, citadas por Magda Soares (2016), verificamos que a autora encontra pontos em comum de ancoragem e modos de integrá-las. Assim, não é pela negação de uma metodologia de pesquisa não experimental ou pela afirmação de apenas uma metodologia válida, como faz crer o texto da PNA, que o conhecimento sobre a alfabetização avança.

Há evidências que fazem avançar um campo de conhecimento, mas não trazem contribuições muito concretas para a educação. Em pesquisas que ocorrem fora do campo da educação, muito citadas na PNA como aquelas

das Neurociências, o saber sobre quais áreas do cérebro são acionadas num ato de leitura ou de escrita pode ser relacionado a várias pesquisas de base para pensar o funcionamento cerebral e o desenvolvimento biológico, mas isso traz resultados muito incipientes sobre como as pessoas produzem sentidos a respeito do que leem ou escrevem; o que as leva a escrever; quais conhecimentos e repertórios culturais mobilizam nesses atos. Assim, se essas pesquisas são válidas para fazer avançar as Neurociências e validam interpretações sobre os resultados de exames sofisticados e próprios da área, isso traz poucas repercussões pedagógicas.

Se resultados de pesquisas são parciais e revelam um aspecto do fenômeno investigado é exatamente por isso que as pesquisas têm que ser articuladas. Assim, não existe evidência mais importante que outra, ou área de pesquisa mais fundante que outra.

Há também um outro conjunto de pesquisas que atua na construção de evidências sobre a sala de aula, ou seja, sobre as práticas pedagógicas, que não são citadas ou que precisam ser melhor repertoriadas. Essas pesquisas trazem evidências sobre o efeito de determinadas políticas ou procedimentos nos resultados da alfabetização que se realiza em sala de aula e não em laboratórios de pesquisa, espaço cujas variáveis são extremamente controladas e mesmo isoladas. Elas podem nos ajudar a pensar os limites ou as possibilidades de determinadas propostas metodológicas ou paradigmáticas e, quem sabe, reunir evidências sobre o que os professores realmente fazem, de forma sistemática, para obter melhores resultados.

No IV Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em agosto de 2019, tivemos a exposição de Uta Papen, que apresentou uma pesquisa sobre as políticas do Reino Unido, dos Estados Unidos e da Austrália, que priorizam a instrução fônica e investigam as práticas das salas de aula. A pesquisa mostra que os professores, em sua maioria, não aplicam políticas reducionistas, incorporando outros procedimentos e estratégias que visam dar sentido ao aprendizado da escrita. Dessa forma, a pesquisadora conclui que os resultados de práticas dos professores não podem ser compreendidos apenas pela prescrição e pelas políticas, pois eles fazem mais do que o que foi prescrito para alfabetizar as crianças. No mesmo congresso, a pesquisadora Margarida Alves Martins apresentou evidências de pesquisa realizada em Portugal, cujas conclusões, a partir de pesquisas comparativas e com controle de algumas variáveis, apontou que nem uma prática baseada apenas no uso da escrita, nem aquela baseada apenas em instrução fônica, obtiveram bons resultados, havendo maior qualidade quando estes procedimentos são conjugados.

Pesquisas desenvolvidas em salas de aula no Brasil, com observação de resultados de métodos que radicalizam no treino dos fonemas e outros métodos que conjugam mais de uma estratégia, mostram o limite de se eleger

apenas uma estratégia para obtenção de melhores resultados pelas crianças. (COUTINHO-MONNIER, 2009; MORAIS, ALBUQUERQUE e BRANDÃO, 2016).

Da mesma forma, não podem ser desconsideradas pesquisas que trazem evidências de que mesmo crianças alfabetizadas com sucesso ou treinadas pela repetição de tarefas de consciência fonológica não conseguem isolar fonemas em tarefas de vocalização. Ou seja, há pesquisas que demonstram que o ensino direto do fonema isolado não é condição para ensinar/aprender a ler e escrever (GONÇALVES, 2009, 2012) como também, de forma especial, que há crianças que foram alfabetizadas pelo método fônico que não dão conta de tarefas de consciência fonológica padronizadas em testes de consciência fonológica ou em determinados métodos fônicos. (ARAGÃO E MORAIS, 2019)

Um terceiro conjunto de evidências pode ser encontrado na Avaliação Nacional de Alfabetização². A ANA está vinculada a matrizes de avaliação que são resultado de uma negociação entre conceitos e habilidades que estão consolidados na pesquisa e nas práticas curriculares e que constam, inclusive, em vários outros documentos oficiais. Com todas as limitações de uma avaliação em grande escala, a ANA explica e define que:

a decodificação do alfabeto é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas ao mesmo tempo em que vivenciem diferentes situações de uso, de aplicação da leitura e da produção de textos (Brasil, 2012c). Desse modo, compreende-se que o processo de apreensão do sistema alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e de seus usos sociais em diferentes contextos.

Dadas as limitações em medir o uso social da língua escrita por intermédio de instrumentos de aplicação em larga escala, entende-se que a ANA afere alguns aspectos do letramento relativos ao letramento escolar inicial, mas não todas as suas dimensões. p. 21

Os dados resultantes da aplicação da ANA precisam ser confrontados com observações mais diretas sobre os resultados obtidos pelas crianças, em um período maior de observação e com outros instrumentos, mas eles também ajudam a construir outras evidências sobre o desempenho das crianças e sobre possíveis causas e consequências que não sejam apenas a culpabilização de professores e sistemas. Ao verificar os resultados nacionais na leitura, encontramos 22% da população que fez o teste no nível 1, o que indica que as crianças supostamente leem apenas palavras, 33% no nível 2, 32% no nível 3 e 13% no nível 4. Assim, no terceiro ano, há crianças lendo textos com habilidades que vão se tornando mais sofisticadas entre os três níveis restantes.

2 Doravante ANA.

Comparando os resultados por região, temos o nível 1 presente em 34% no Norte, 34% no Nordeste, 16% no Centro Oeste, 16% no Sudeste e 12% no Sul. Possivelmente estes resultados não se relacionam apenas a aspectos de formação de professores, a fatores pedagógicos, à infraestrutura escolar que está relativamente parecida entre alguns estados, mas continuam mostrando a permanência de problemas, em regiões consideradas com a menor distribuição de renda do país.

Ao observarmos o resultado em escrita, a questão é mais complicada, pois analisando a escala, a escrita de textos está relativamente resolvida apenas a partir do nível 4 e 5. Assim, ao somar os níveis 1, 2 e 3, que giram em torno da escrita convencional e não convencional de palavras, no plano nacional, temos 33% de incidência de problemas na aquisição do texto, e esses mesmos níveis, somados para cada região, mostram o seguinte resultado: 53% no Norte, 50% no Nordeste, 30% no Centro Oeste, 21% no Sudeste e 19% no Sul.

Os resultados da ANA evidenciam que nossos problemas com a alfabetização não estão no nível 1, da decodificação na leitura e 1, 2 e 3 da escrita, os mais baixos na escala de resultados, pois nesses patamares são incluídas as crianças que leem e escrevem palavras, de modo não convencional de forma mais convencional nos níveis 2 e 3. Na escrita, o problema é mais grave, pois há ainda um alto índice de problemas, em todas as regiões, considerando seu agravamento no Norte e Nordeste. Assim, é exatamente no plano da compreensão e escrita de textos que estão os nossos principais problemas. Assim, por que há, na PNA, um discurso mais centrado em habilidades de instrução fônica, fluência e vocabulário, sem sua vinculação intensa com os textos? A impressão é que estas habilidades ainda aparecem na PNA, sem a correlação entre essas habilidades, numa espécie de cadeia evolutiva, como se a compreensão, por exemplo, não pudesse ser trabalhada antes da instrução fônica, como se o vocabulário não dependesse também do acesso aos textos.

Um quarto conjunto de evidências que ainda precisa ser construído, pois está apenas indiciado, é encontrado quando vários estudos da história da alfabetização mostram que temos que ir além das guerras metodológicas que ocorrem no plano dos discursos e dos livros, para indagar: houve ou há práticas pedagógicas no Brasil que focalizaram apenas um método? Houve algum momento, na história brasileira, em que as escolas e professores usaram apenas uma estratégia metodológica para obter seus melhores resultados? Mesmo com a interferência de alguns estados brasileiros que tiveram maior influência nacional, no início do século XX, como Minas Gerais e São Paulo, as políticas de alfabetização no Brasil foram consolidadas no plano estadual e não nacional, desde o século XIX, o que mostra a diversidade de influências e de práticas em cada estado brasileiro. Assim, se o método global de contos foi altamente disseminado em Minas Gerais ou o método analítico foi, da mesma forma,

oficializado em São Paulo, não podemos dizer que isto ocorreu no restante do país e que os métodos globais ou analíticos são a causa do fracasso. Tampouco podemos dizer que essas políticas, nos dois estados, permaneceram interferindo na cultura pedagógica. Mesmo assim, se esses métodos permaneceram, o resultado da alfabetização nestes estados ainda merece destaque.

Uma história feita apenas pelos discursos e pelos materiais que ficaram ou uma pesquisa sobre práticas atuais que não investigue a fundo as práticas de sala de aula não permite que se chegue à conclusão de que não foi operado o princípio de tratamento sistemático de instrução sobre as relações fonema-grafema, a partir de variados métodos, nas práticas pedagógicas. Da mesma forma, sem evidências sobre quais usos da teoria construtivista foram realmente apropriados em sala de aula, em quais situações, em quais regiões, não podemos dizer, por exemplo, que foi o construtivismo a causa dos baixos índices de alfabetização no País. Poderíamos estender algumas dessas indagações à influência do conceito de letramento.

Ao produzir um relatório sobre práticas, sem investigar sistematicamente e sem aprofundamento nas próprias práticas, o relatório denominado “Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final”, reapresentado e retomado na argumentação da Política Nacional de Alfabetização - produzido quase exclusivamente por psicólogos -, gerou o equívoco de considerar que o construtivismo e o chamado método global eram a principal causa de nossos problemas em alfabetização.

O quinto argumento é baseado em evidências contemporâneas ou históricas sobre a melhora progressiva dos resultados da alfabetização, considerando um tempo de maior duração e sua vinculação a aspectos que são externos à escola, como indiquei em outro texto:

É corrente a indagação sobre por que ainda temos, no Brasil, no século XXI, problemas na alfabetização. No entanto, se formos analisar as séries históricas, veremos que passamos de 17,7% de alfabetizados (primeiro censo, de 1872, sem computar a população escrava) para 93% da população com 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2017). Os censos mostram que não foi simples o processo de mudança dos índices de alfabetização no país e que a alfabetização é bem distribuída em regiões com menos desigualdade e isso nos obriga a não cair em mistificações pedagógicas.

Nas décadas de 1980 e 1990, várias pesquisas sobre o fenômeno do fracasso da alfabetização, que girava em torno de 50% na década de 1970, relacionaram os resultados a um processo de reprodução das desigualdades sociais pela escola. Resultados mais atuais da Avaliação Nacional da Alfabetização, embora utilizados para culpabilizar apenas a pedagogia, também confirmam que os índices de alfabetização são mais baixos onde há mais pobreza. Por outro lado, pesquisas advindas

da análise do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, mostram que quanto maior o tempo de escolarização de grupos marginalizados (pobres, negros, moradores do campo), maiores são as possibilidades de redução das desigualdades nos usos da leitura e da escrita. (FRANCO, 2019, p. 92-93)

Assim, ao considerar uma série histórica, ficam reforçadas as relações entre desigualdade social e acesso e participação nas culturas do escrito e, embora a escola possa fazer muita diferença na alteração desses índices, temos uma herança de desigualdade que não podemos negar. O próprio Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional⁴ (INAF)³, um dos indicadores citados na Política Nacional de Alfabetização, reforça a evidência de que há um conjunto de fatores que explica/interfere nos resultados de uso funcional da escrita, como a ampla escolarização em sua melhora ou o conjunto de desigualdades, como classe social, gênero, religião, raça, que explicam seus piores resultados. Somando-se os resultados do Censo, do INAF e da ANA, podem ser constatados os mesmos problemas na distribuição da alfabetização. Estas são evidências inegáveis, sobre a relação entre a alfabetização e outros fatores sociais, além da escola, que precisamos considerar, para não cair em armadilhas metodológicas ou científicas.

Que outras evidências os estudos históricos da alfabetização podem trazer no tocante a outros países? Conforme estudos de Anne-Marie Chartier (2007), constatamos que é a partir de meados do século XIX que a tradição do método de soletração começa a ser rompida na França. No entanto, aquele país já contava, entre o final do século XIX e início do século XX, com um dos mais altos índices de alfabetização da Europa: 70% contra 30% na Espanha e Portugal, por exemplo (GÓMEZ, 2004, p.83).

Assim, quando não havia muitas alternativas metodológicas, nem disputas entre métodos que vieram a ocorrer depois, e nem mesmo um desenvolvimento científico sobre ensino e aprendizagem da leitura e escrita, o que explicaria a grande diferença nos índices de alfabetização na Europa Ocidental e na América, por exemplo, que se intensifica desde a reforma até o século XIX, quando a escola de massa realmente passa a ter influência? (GRAFF, 1990) Segundo este autor, em vários países, como os Estados Unidos, Inglaterra, França, Suécia, Escócia – sendo estes dois últimos países aqueles que alcançaram níveis quase universais de alfabetização antes do século XIX – foi o movimento religioso o fator que mais repercutiu nos resultados da alfabetização, mas não é apenas este movimento que explica o alfabetismo em outras regiões. Assim, há fatores sociais, culturais, econômicos e religiosos que explicam por que uma sociedade se torna alfabetizada, para além de uma perspectiva escolarizada/metodológica

3 Doravante INAF.

do fenômeno. Não estou considerando aqui que a alfabetização para fins religiosos, por exemplo, seria plena, no sentido que buscamos para essa expressão na contemporaneidade, uma vez que sua finalidade possivelmente se restringia aos usos dos escritos ou se orientava mais para a leitura do que para a escrita (CHARTIER, 2011). No entanto, para as finalidades da época, os sujeitos eram considerados alfabetizados.

Defendendo a ideia de múltiplas vias para a construção de sociedades e estados alfabetizados, Harvey Graff (1990) argumenta que “A história do alfabetismo sugere claramente que não existe uma rota única para o alfabetismo universal e que não existe uma via única destinada ao êxito na obtenção do alfabetismo de massa” (p.51).

Alceu Ferraro (2000), a partir de estudo sobre os censos, nos dá indícios que explicam os diferentes níveis de alfabetização entre regiões brasileiras e entre Brasil e Argentina. No caso da Argentina, que tinha, em 1960, 8,6% de analfabetos, índice multiplicado por 4,6 vezes no Brasil no mesmo período, os dados possivelmente não são decorrentes de fatores religiosos que explicariam os altos índices de alfabetização naquele país, mas de um grande investimento na universalização da educação, na criação de universidades, escolas normais e secundárias desde o século XIX.

Num plano regional, e a partir de um estudo de caso de indicadores de circulação da cultura escrita em Minas Gerais, Ana Galvão e Isabel Frade (2018) investigaram 186 municípios de Minas Gerais nos primeiros anos da República. Ao relacionarem os índices de alfabetização dos censos com a existência de imprensa, escolas secundárias, tipografia, clubes literários, bibliotecas, livros e insumos, influência da imigração, densidade populacional, taxas de escolarização da população, existência de correios, linhas de trem e atividades socioeconômicas de cada cidade/distrito no período, as autoras puderam demonstrar que a alfabetização não é isolada de outros fatores culturais e econômicos. Está ligada, entre outros fatores, à urbanização, a determinados tipos de atividades profissionais, à presença de instituições em que a escrita circula ou que a fazem circular, à presença de materiais impressos.

Na contemporaneidade, numa busca por resultados que consideram desempenhos individuais, é comum comparar países, como o próprio texto da PNA faz, buscando a posição do Brasil nos rankings mundiais, seguindo uma tendência já demonstrada por Novo (1990) de criação de definições internacionais de alfabetização e de fusão de ideologias de desenvolvimento com ideologias de alfabetização, baseada em habilidades funcionais. Ou seja, este fenômeno de comparação vem determinando as políticas há muito tempo e nem assim houve melhoria dos resultados, pois não são considerados os contextos e condições em que a alfabetização ocorre.

Ao levantar apenas habilidades descritas em relatórios como o Observatoire

National de la Lecture, publicado em 2007 ou o National Reading Panel, publicado em 2000, o texto da PNA conclui, “através de uma rigorosa metanálise quantitativa” (p.16), destacando “cinco pilares para uma alfabetização de qualidade: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência de leitura, o vocabulário e a compreensão de textos”. Ao retirar as condições mais amplas que explicam por que cada país consegue melhorar o acesso à cultura escrita, realiza-se uma operação de abstração perigosa, porque se alimenta a ilusão de que a questão se resolve pela definição de habilidades cognitivas e porque essa visão não contribui para uma problematização mais complexa que, possivelmente, ajudaria na compreensão do fenômeno e na busca de outros tipos de solução.

Não poderia deixar de citar o texto de Magda Soares “Linguagem e Escola”, que associa linguagem e sociedade, para não nos esquecermos da origem das desigualdades, e o clássico texto da mesma autora, de 1985, “As múltiplas facetas da alfabetização”, que nos deixa uma grande lição: é preciso integrar pesquisas de diferentes áreas para compreender as variadas dimensões da alfabetização. Podemos acrescentar a esta perspectiva multi e interdisciplinar uma ideia de evidências no plural, porque estas são oriundas de diversas matrizes: das pesquisas de variadas bases epistemológicas, de dados levantados em avaliações ou estatísticas e das práticas pedagógicas e sociais, pelo menos.

Referências

ARAGÃO, Silvia de Souza Azevedo e MORAIS, Artur Gomes. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica? Texto aprovado para Educação em Revista. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara de Deputados. Comissão Educação e Cultura. Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Brasília, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA Política Nacional de alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

INEP. Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

_____. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática, 2010. Disponível em: <https://nova-escolaproducao.s3.amazonaws.com/w8EccPg9R8T6DNTUumQbcTdCXtnPbvZQBK-8FKheEdrsYCDmeNEQ88SsrQK6G/texto-anne-marie-chartier.pdf>. Acesso em 08/05/2014

_____. 1980-2010. Trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura. Que balanço? In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília. Oficina Universitária, 2011.

COUTINHO-MONNIER, Marília Lucena. *Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem os professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?* Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

FERRARO, Alceu. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: F. Carlos Chagas, n.52, p.7-17, fev. 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Disputas em torno da alfabetização: quais são os sentidos? In: CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cultura escrita em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas. IN: CARVALHO, Carlos Henrique e FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) *História Geral da Educação em Minas Gerais: da colônia à República*. Uberlândia: EdUFU, 2019.

GOMEZ, Antonio Castillo. *História mínima del libro y la lectura*. Madrid: Sietemares, 2004.

GONÇALVES, Macilene Vilma. *Relação entre consciência fonológica e o sucesso na alfabetização: um estudo com crianças alfabetizadas*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2009.

_____. *Interações entre oralidade e escrita na alfabetização de crianças: o momento da aquisição do sistema alfabético e sua relação com a consciência fonêmica*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2012.

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

MASAGÃO, Vera; VÓVIO, Claudia Lemos e MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: Alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. *Educação & Sociedade*. Campinas/SP: v. 23, n. 81, p. 49-70, 2002.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez 2016.

NOVO, Elisabeth de Almeida Puchalski. Os processos sociais na construção da alfabetização. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 111-123, 1990.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. 17ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *As múltiplas facetas da alfabetização*. Cd. Pesq., São Paulo (52): 19:24, fev. 1985.

_____. *Alfabetização: A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.