

## **APRENDER A LER E A ESCREVER: NECESSIDADE DE CONSTRUIR OUTRAS VEREDAS**

MARTA LIMA DE SOUZA (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE).

### **Resumo**

A discussão da alfabetização e do letramento reflete as tensões, disputas, conflitos e interesses que atravessam a história do país e da educação brasileira. Neste texto, pretendemos discutir tais conceitos, a partir da constituição do Continente americano, em especial do território latino-americano, do lugar hegemônico que a Europa ocupou/a na produção de subjetividades e intersubjetividades, que têm como pano de fundo a “colonialidade do poder” (Quijano, 2005). A intenção consiste em compreender os sentidos que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita vão assumindo ao longo desse processo histórico, de forma breve, com base nas subjetividades que vão se formando nessa relação entre colonizadores e colonizados, discussão empreendida no primeiro tópico. No segundo tópico, discutiremos os conceitos de alfabetização e o letramento, visando à revelação dos múltiplos sentidos que assumem nos diferentes tempos e espaços históricos em que são produzidos, principalmente em relação à aprendizagem dos jovens e adultos, concluindo que há muitas alfabetizações e letramentos. O terceiro tópico pretende rever, a partir dos diferentes sentidos apresentados, os paradigmas sobre o ensinar e aprender a ler e a escrever, na proposição de reconstruí-los, significativamente, de modo que possibilitem a construção de outras subjetividades e intersubjetividades emancipatórias e autônomas na utopia de uma sociedade que reconheça o direito às diferenças.

### **Palavras-chave:**

LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO, EJA.

### **Introdução**

A discussão da alfabetização e do letramento reflete as tensões, disputas, conflitos e interesses que atravessam a história do país e da educação brasileira. Neste texto, discutimos tais termos, a partir da constituição do Continente americano, em especial do território latino-americano, do lugar hegemônico que a Europa ocupou/a na produção de subjetividades e intersubjetividades que têm como pano de fundo a colonialidade do poder (Quijano, 2005).

A intenção é compreender os sentidos que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita vão assumindo ao longo desse processo histórico, de forma breve, com base nas subjetividades que vão formando-se nessa relação entre colonizadores e colonizados, no primeiro tópico.

No segundo tópico, discutimos, resumidamente, a alfabetização e o letramento, visando revelar os múltiplos sentidos que assumem nos diferentes tempos e espaços históricos em que são produzidos, concluindo que há muitas alfabetizações e letramentos.

O terceiro tópico visa rever os paradigmas sobre o ensinar e aprender a ler e a escrever, na proposição de reconstruí-los, significativamente, de modo que possibilitem a construção de outras subjetividades e intersubjetividades emancipatórias e autônomas na utopia de uma sociedade que reconheça o direito às diferenças.

## I - A cidade letrada e os que vivem à sua margem

Esta é a estória. Ia menino, com os Tios, passar dias no lugar onde se construía a grande cidade (...) ia ser a mais levantada no mundo. (Guimarães Rosa, 1981: 3/5)

Essa estória - carregada de oralidade, da terra, do lugar, da tradição, de sedução, de perigo - contrapõe-se à grande cidade, que remete à escrita, à história, ao legítimo, científico, político e escolar, ou seja, a tudo que não seja verbal oral. A estória, que mescla o eu e o outro, espaço e tempo, tradição e modernidade, local e universal, oral e escrito; luta com a outra, que separa, fragmenta: eu/outro, escrita/oralidade, razão/corpo, racional/irracional, ciência/senso comum, moderno/tradicional, sociedade/natureza, etc., em que a primeira assume uma relação de superioridade em relação à segunda. Luta que tem sua expressão maior na relação entre racionalidade, poder e escrita e perpetua-se até os nossos dias.

Retomamos a expansão da Europa, ou melhor, a construção de sua supremacia hegemônica, que dominou e subjugou os outros povos do mundo, criando uma nova identidade para os ditos europeus e os não-europeus. Identidade definida pela falta, pelo déficit, pelo não pertencimento a uma lógica determinada, em que a Europa significava avanço, modernização, cultura, civilização, progresso e os outros, atraso, tradição, senso comum, primitivo, etc. Produções de subjetividade e intersubjetividade: em que o eu é definido na recusa do outro, o não-eu, o estranho, o diferente.

Quijano (2005) ajuda-nos a compreender como o Novo Continente, fundamentado na idéia de raça, produziu historicamente novas identidades sociais, tais como: índios, negros e mestiços em oposição a espanhóis, portugueses e europeus. Ou seja, como as relações de dominação que se constituíram entre os europeus e não-europeus, brancos e não-brancos, centradas na colonialidade do poder demarcaram, além de novas identidades, hierarquias, lugares e papéis sociais, ao legitimar antigas idéias e práticas de superioridade e inferioridade entre dominadores e dominados, colonizadores e colonizados.

Esse movimento implicou o apagamento de estórias e histórias culturais diversas e heterogêneas, que foram reduzidas a um único modo de ver o mundo - o europeu - , significando uma nova configuração cultural, intelectual e intersubjetiva. Ficaram sob a hegemonia e o controle da Europa todas as formas de subjetividade, de cultura, de conhecimento e produção de conhecimento dos povos que viviam nesse Continente, antes da chegada dos colonizadores.

Esse modo eurocêntrico de ver o mundo foi aplicado, especificamente à experiência histórica da América Latina, naturalizando as subjetividades: alfabetizado e analfabeto, letrado e iletrado, entre outras que fazem parte do universo atual.

A construção da subjetividade relaciona-se à questão nacional, que remete ao moderno Estado-nação[1] e, conseqüentemente, à idéia da grande cidade, enquanto referência de uma sociedade nacionalizada, politicamente organizada, com instituições modernas de cidadania e democracia política. Para Quijano (2005), na América Latina, o Estado-nação não se efetivou, devido à ausência de um processo radical e global de democratização da sociedade e do Estado. A homogeneização dos povos e a idéia da formação de uma identidade nacional implementaram-se por meio de eliminação maciça de índios, negros e mestiços e não pela democratização das relações sociais e políticas, mas sim pela exclusão de grande parte da população.

A escrita constituiu-se também em uma tecnologia poderosa, contribuindo para objetivar, ratificar e naturalizar novas subjetividades e intersubjetividades empreendidas pelas relações coloniais de poder, formando o que Rama (1985) denomina de cidades das letras.

Segundo Rama (1985), a construção da cidade de Brasília foi o exemplo mais emblemático do sonho dessa ordem, que quis centralizar, na nova capital, o modelo de modernização do país, tal como na estória: "esta grande cidade ia ser a mais levantada no mundo" (Guimarães Rosa, 1981: 5).

A concretização desse modelo, isto é, da sociedade civilizada implicava a primeira norma: a educação das letras. Portanto, cabia à cidade dominar e civilizar seu contorno. No primeiro momento evangelizando e, depois, educando, por meio de um processo de transculturação com base na lição barroca européia: "Nem ele sabia bem. Seu pensamento estava ainda na fase hieroglífica". (Guimarães Rosa, 1981: 7)

A constituição dessa cidade ordenada e letrada ignorava os valores próprios das comunidades locais, por meio de uma "cegueira antropológica" (Rama, 1985) que aplicava os princípios da tabula rasa, distanciando-se da tradição, da oralidade, da singularidade e de tudo que não fosse urbano, num processo de opacidade da modernidade

Letrada ou ideal, essas cidades não se efetivaram, ao menos para grande parte da população: o mundo novo não se concretizou. Ao contrário, a situação agravou-se com o advento da modernização, que proclamava mitos sociais e culturais derivados do uso da letra como forma de ascensão social, dentre eles, o mito da alfabetização (Graff, 1995), que está diretamente relacionado à civilização, à ordem social, à cultura, à segurança, ao capital humano, à tecnologia, à competência mínima, enfim, aos mitos que vão sendo naturalizados, tornando-se hegemônicos, visando assegurar sua disseminação e aceitação.

As contradições do desenvolvimento social, econômico e cultural, isto é, a não efetivação do Estado-nação e da grande cidade, corroeram as expectativas, tornando mais visíveis as resistências e as exigências dos povos. O abismo ampliava-se entre "os que sabiam" e "os que não sabiam", aumentava as demandas por educação, direitos iguais e poder, configurando grupos que vão lutar por suas efetivações, na tentativa de descolonizar o poder.

A escrita oficial foi se distanciando, cada vez mais, da cidade real, da vida e da fala cotidiana, constituindo-se em uma escrita ideológica, demarcando relações de poder e convertendo-se em uma forma de relacionar o desenvolvimento da escrita ao desenvolvimento do pensamento. A escrita está marcada pela luta de poder entre dois mundos diferentes: aqueles que pertencem à cidade letrada e os outros que estão à sua margem. São esses outros que nos interessam.

II - Alfabetizações e letramentos: armadilhas e refúgios

No mundo há muitas armadilhas e o que é armadilha pode ser refúgio e o que é refúgio pode ser armadilha. (Ferreira Gullar, 1998)

A discussão está atravessada por outras dualidades, subjetividades e intersubjetividades, tais como: alfabetização/analfabetismo, alfabetizado/analfabeto, alfabetização funcional/analfabetismo funcional, letrado e iletrado, etc., que Graff (1995) denomina de "tirantias das dicotomias conceituais", como se um fosse o contrário do outro, a normalidade ou a deficiência; a cultura ou a ignorância; a polidez ou a estupidez; isto ou aquilo. Tratar dessas questões é também discutir estas atrocidades que excluem, centrado em um referencial de normal, de civilizado, de europeu; o outro, o diferente, o heterogêneo, o híbrido.

Os preceitos da alfabetização, no âmbito da leitura e da escrita, são vistos como requisitos para o desenvolvimento econômico, modernização, desenvolvimento e estabilidade política, padrões de vida, controle de natalidade, redução da criminalidade e da violência, melhoria da saúde, etc. Ressaltamos que não temos a intenção de negar os benefícios que o processo de aprender a ler e a escrever em sociedades letradas pode trazer para os indivíduos, mas sim relativizar tais visões.

A alfabetização significava catequizar índios, colonos e outros, na intenção de torná-los civilizados, de moralizá-los, tendo por modelo a sociedade europeia. A educação jesuítica reduziu-se aos colégios destinados aos filhos de colonizadores e dos latifundiários, enquanto que grande parte da população, formada por índios, negros, mestiços, mulheres, etc., era excluída do aprender a ler e a escrever, visto que os interesses eram outros e isto não se constituía em problema. Nesse período, não havia uma preocupação com a educação das massas, pois poderiam tornar-se inadequadas à exploração do trabalho escravo e desobedientes aos seus superiores. Existia um grande número de pessoas que não sabiam ler nem escrever, mas que, entretanto, não eram consideradas analfabetas, porque a maioria era ágrafa como as comunidades indígenas e os povos arrancados da África, de culturas orais.

O cenário ganha outros contornos com as Reformas de Pombal, em 1759, e o objetivo de organizar a instrução pública e de formar o indivíduo para o Estado. As mudanças sociais e os problemas, advindos de um Estado-nação que não se efetivou, bem como a necessidade de resolvê-los rapidamente, levaram à oferta sistemática e institucionalizada da alfabetização, como estratégia de controle da sociedade.

O conceito de analfabetismo aparece, na Reforma Eleitoral, em 1882, quando se determina a proibição do voto do analfabeto, de mulheres, de moradores de rua e de negros que foram escravizados. A negação do voto pautava-se, para os que não sabiam ler e escrever, no argumento de suas incapacidades, motivo de vergonha nacional. Assim, em 1890, o Brasil apresentava uma taxa de analfabetismo de 82,63% para população de cinco anos ou mais, o que expressava o resultado de três séculos de colonização, exploração e abandono. (Ferraro, 2002)

A partir da década de 30, a educação torna-se um direito para todos, gratuita e laica, ao menos do ponto de vista legislativo, e a preocupação com a educação das massas tornar-se mais presente, no sentido de educá-las para controlá-las.

Nos censos demográficos, até 1940, eram consideradas alfabetizadas as pessoas que declarassem saber ler e escrever, o que significava a capacidade de assinar seus próprios nomes. Importava menos que a pessoa, de fato, soubesse ler e escrever, e sim que o declarasse saber. Saber ler e escrever, entretanto, deveria ser mais do que assinar o próprio nome, ou seja, mais do que a redução do processo complexo de aprender a ler e escrever a uma assinatura.

Ainda, com base nos censos de 1950 a 2000, alfabetizados passaram a ser aqueles que conseguissem escrever e ler um bilhete simples inseria-se a leitura naquilo que era considerado uma prática específica de escrita. Mas, mantinha-se a limitação de uma prática complexa à leitura e escrita de um bilhete simples, ignorando o contexto de produção e as demandas específicas de uso da leitura e da escrita, e submetendo o indivíduo a uma avaliação constrangedora, discriminatória e estigmatizadora. Esse período foi também marcado por intensa industrialização do Brasil, em que mais do que alfabetizar era necessário educar o trabalhador, ou seja, não era uma educação para ler e escrever, mas para a necessidade de treiná-lo para uma nova disciplina de trabalho.

A UNESCO[2], a partir de 1965, iniciou campanhas nos países colonizados para *acabar* com o analfabetismo, baseada no argumento de que isso reduziria a pobreza, a doença e o atraso generalizado, propiciando, por meio da alfabetização, o progresso, a saúde e o bem-estar social e econômico. Isso denota o compromisso dessa instituição internacional com os legados da modernidade ou de aumentar a civilização desse povo.

Na década de 90, a UNESCO recomendou ao IBGE[3] que passasse a divulgar os índices de analfabetismo funcional, não mais com base na auto-avaliação dos sujeitos, mas sim no número de séries escolares concluídas. Portanto, passaram a ser consideradas analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade. Essa orientação testemunhava uma tendência crescente que consista em distinguir uma pessoa alfabetizada de uma funcionalmente alfabetizada, definida pelo conhecimento e habilidades essenciais que a capacitasse a engajar-se em todas as atividades nas quais a alfabetização era exigida para o funcionamento efetivo em seu grupo e sua comunidade.

Se considerarmos os índices de evasão e fracasso escolar na Educação Básica, corremos o risco de classificar todos os brasileiros, que não conseguem desenvolver práticas específicas de leitura e escrita, de analfabetos funcionais. Segundo dados da Câmara dos Deputados:

(...) quase 89% dos alunos que concluem a 8ª série do Ensino Fundamental se tornam candidatos a analfabetos funcionais - inviabilizando a proposta de *erradicar o analfabetismo adulto*. (Brasil, 2003: 11, grifo nosso)

A responsabilidade é partilhada com a escola, com o professor e com os métodos de alfabetização, além do aluno e de sua família. Ora a culpa é de um, ora de outro. Mas esses não podem ser considerados como as únicas variáveis explicativas para a exclusão. Há que se considerar também no interior dessas disputas e, em decorrência delas, a hegemonia da alfabetização como estratégia e autonomia para a objetivação de projetos da colonialidade do poder.

Os diferentes sentidos da alfabetização servem a diferentes projetos políticos e pedagógicos em disputas por hegemonias. Seria mais coerente falarmos de alfabetizações, no plural. Percebemos, contudo, que os aspectos teóricos e práticos da alfabetização centram-se na perspectiva individual e não social o que indica uma forma do Estado omitir-se e eximir-se de seus resultados. Destaca-se seu atrelamento à dimensão técnica e tecnológica, desconsiderando o contexto de produção específico e as demandas. Então, será que a alfabetização já não basta? Haveria um esgotamento teórico e prático do termo alfabetização? Seria uma questão de termo? Viveria a alfabetização uma crise? Crise de paradigma? Tal qual o advento da modernidade em que se fundou, tornando-se hegemônica?

O letramento também apresenta vários sentidos, apropriações, definições, que denotam as tensões vividas nesse campo. É um neologismo, recentemente dicionarizado, que aparece no final da década de 80, quando se formulam os primeiros estudos sobre sua noção no Brasil. Provém da expressão inglesa literacy, sendo traduzido como alfabetização ou alfabetismo até os anos 90. Inicialmente, sua função relacionou-se à escola na formação de cidadãos funcionalmente letrados, tanto no aspecto cognitivo quanto no atendimento às demandas da sociedade com base na norma-padrão (Kato, 1986).

Depois, recebe uma conotação social, diferenciando-se da alfabetização. Torna-se uma questão complexa em sociedades letradas ao desconstruir que, no âmbito das relações entre pensamento e linguagem, não há total identificação entre analfabeto e iletrado. Seu uso ganha força com a argumentação da ausência em nossa língua de uma expressão que pudesse designar o processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, mesmo sem saber ler e escrever, característico de uma sociedade oral como a nossa. Sua definição relaciona-se às práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e tecnologia, em contextos específicos,

com objetivos específicos, tanto de alfabetizados quanto de não-alfabetizados (Tfouni, 1988; 1995).

O letramento seria estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita; enquanto que a alfabetização seria a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever. O sujeito pode ser alfabetizado, mas não ser letrado; como pode ser letrado sem ser alfabetizado. As práticas de letramento que ocorrem na escola são diferentes daquelas que acontecem em contextos socioculturais de produção exteriores a ela. Esse distanciamento relaciona-se à própria natureza, função e organização da escola que estratifica e codifica o conhecimento, selecionando-o e dividindo-o em partes: primeiro, aprende-se a ler e a escrever, a tecnologia e a técnica e depois, passa-se a leitura e escrita de textos. Essa perspectiva, sem negar as especificidades do letramento e da alfabetização, busca aproximá-los, apontando que o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 1995; 1998; 2004).

O letramento está presente hoje nos meios acadêmicos, nas escolas e no mundo do trabalho. Tem sido utilizado como parâmetro em processos seletivos de trabalhadores, tornando-se mais um instrumento de exclusão, visto que esses estariam aptos a desempenharem as tarefas exigidas pelo emprego, ou seja, possuem as características necessárias para o exercício da função, ainda que não saibam ler e escrever (Descardecí, 1992).

Há uma redução do letramento ao extrair o que lhe é mais caro: a presença da oralidade e o reconhecimento de outros saberes para além daqueles ditos escolares. Corre-se o risco de limitar o letramento à dimensão escolar, inclusive, exigindo comportamentos escolares em contextos não-escolares, o que Mortatti (2004) denomina de pedagogização do letramento, ou seja, práticas de letramento que se tornam objeto de ensino e aprendizagem na escola.

São muitas implicações, mudar o termo ou ampliá-lo não dá conta de saldar a dívida secular do Brasil com a educação do povo, principalmente de indígenas, negros, mestiços e mulheres alijados por muitos anos desse processo. Sua discussão joga luz sobre a existência de outros saberes, negados desde a cidade das letras, a tentativa de homogeneização das diferenças, a hipervalorização do saber escolar, a sacralização da escrita, enfim, sobre processos de exclusão em vigência desde os colonizadores.

Aprender a ler e a escrever, entretanto, é uma das formas de se inserir nessa escrita oficial para combater as inúmeras "injustiças, devastações e tragédias ou, nas palavras do poeta, é armadilha que é refúgio e refúgio que é armadilha" (Ferreira Gullar, 1998).

### III- Aprender a ler e a escrever ou da necessidade de construir outras veredas

A gente tem de sair do sertão! mas só se sai do sertão é tomando conta dele a dentro. (Guimarães Rosa, 1988: 260)

Para sair do sertão é preciso tomar conta dele *a dentro*, provocando o encontro do sertão com a grande cidade. Para mudar esse sistema de escrita que exclui, é preciso tomá-lo por dentro, apropriar-se dele, para ler e escrever outras histórias e histórias - outras veredas. Mas, não para abandonar o sertão, e sim ressignificá-lo,

trazendo à tona a enunciação local, a oralidade e a escrita, na construção de um novo mundo, no interior dessa comunidade, que constitua novas territorialidades em que as veredas não se isolam na escrita, pois reverenciam as próprias culturas e potencializam as oralidades negadas.

Um dos lugares privilegiados para a construção de outras veredas, para os filhos daqueles que foram subalternizados, é a escola - mas não o único - com o compromisso de ensinar e aprender a ler e a escrever, pautada em um dos princípios de desconstrução da colonialidade do poder.

Olhamos a alfabetização e o letramento em suas fronteiras, mais pelo que se assemelham do que se distanciam, na reciprocidade, nos entre-lugares (Bhabha, 1998). E o ponto de aproximação é o texto, visto que o homem só pode ser conhecido no texto. Texto verbal, que é oral e escrito, texto que é vida, vida que é texto. Texto social, que procura sempre o outro, que tem destinatário, que implica responsabilidade. Textos com sentido, nos contextos específicos em que são produzidos. Textos não como técnicas e tecnologias para algo e no futuro, mas que expressem a vida, para agora, hoje, no presente.

É preciso, entretanto, quebrar, desconstruir a alfabetização e o letramento, para reconstruí-los, de modo significativo, na dimensão sociocultural e histórica, em que o ensinar e o aprender a ler e a escrever textos (orais e escritos) possibilitem ao sujeito constituir-se no e com o texto, a partir da, na e com a cultura, ampliando os usos e as funções sociais do ler e do escrever, na produção de textos com sentidos para a vida.

Acreditamos que alfabetização, letramento, escolarização e educação estão profundamente inter-relacionados, ainda que sejam processos específicos, na ampliação de práticas educacionais pautadas na diferença, na heterogeneidade, na pluralidade dos homens.

Aprender a ler e a escrever para construir outras subjetividades e territorialidades, propiciando o diálogo entre os diferentes modos de conhecer, de produzir, de fazer cultura por meio de relações horizontais, interculturais na formação de identidades participativas.

A educação, a escola, por meio da alfabetização, pode ser um dos lócus em que os que estão à margem (sobram e atrapalham) construam múltiplas redes de subjetividades, dialogando na e com as diferenças, na utopia por um projeto comum de humanidade.

#### Referências Bibliográficas

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRASIL. Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. In: *Relatório Final - Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

DESCARDECI, M. A. A. de S. Conhecimento escolar e desigualdade no mundo do trabalho. In: *O concurso público: um evento de letramento em exame*. Dissertação de Mestrado em Linguagem Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

FERRARO, A . R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? In: Dossiê "Letramento". *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez. vol. 23, n.81, dez.2002. p.21-47.

GONÇALVES, C. W. P. Alternativas de poder popular. In: *Seminário Perspectivas de reorganização da classe trabalhadora*. Realizado no dia 8 de dezembro de 2006. ADUFF e ANDES/SN-RJ.

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

GULLAR, F. No mundo há muitas armadilhas. In: *Dentro da noite veloz - poesias 1962-1975*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

GUIMARÃES ROSA, J. *Grande Sertão: Veredas - O diabo na rua no meio do redemunho*. 37.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

\_\_\_\_\_. As margens alegria. In: *Primeiras estórias*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A .B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

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

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *Pensamento Crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis*. LEHER, R. & SETÚBAL, M. (orgs.) São Paulo: Cortez, 2005.

RAMA, A. *A cidade das letras*. Tradução: Emir Sader. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Autores Associados, nº 25, jan/fev/mar/abr de 2004, p.5-17.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: Ribeiro (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Reduc/INEP, 1989.

---

[1] Carlos Walter afirma que o nacionalismo enquanto ideologia do Estado-nação é uma forma de imperialismo. (Gonçalves, 2006: 91)

[2] Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

[3] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.