



Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização

nos Países de Língua Portuguesa

ISSN: 1980-7686

suporte@mocambras.org

Universidade de São Paulo

Brasil

Vidal Pérez, Carmen Lúcia

Alfabetização para além do método - uma sintaxe freiriana

Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, vol. I, núm. 2, março-agosto, 2007, pp. 46-55
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87910205>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Alfabetização para além do método – uma sintaxe freiriana

Carmen Lúcia Vidal Pérez

RESUMO

Paulo Freire é sem dúvida o maior educador brasileiro, por meio da prática alfabetizadora, sua obra pensa formas brasileiras de conhecer o Brasil, não o das elites oligárquicas, da desigualdade social, da concentração de renda, mas o Brasil do ponto de vista de seu povo, o cotidiano da sociedade brasileira. O pensamento freireano é radical, comprometido com a solidariedade entre os homens. Paulo Freire lutou contra a opressão, a exploração e a injustiça social. A educação foi sua arena e as ideias e palavras suas armas de luta. A obra de Freire produziu uma nova sintaxe no campo educacional. Ao defender a alfabetização como ato de reflexão, criação, conscientização e liberação, Freire rejeita a concepção que vê a alfabetização como aquisição mecânica de codificação/decodificação de palavras e signos. Freire ao articular a leitura do mundo à leitura da palavra, insere a prática alfabetizadora na perspectiva de uma política cultural - cultura aqui entendida como a relação do homem com o seu entorno, que busca instrumentalizar o educando a saber pensar o espaço em que vive para nele se organizar na luta contra a opressão e a injustiça. Neste sentido, o conceito de alfabetização se amplia e transcende o seu conteúdo etimológico de lidar com letras e palavras mecanicamente, passando a traduzir as relações do educando com o mundo, mediadas pela prática transformadora desse mundo.

Palavras-Chave: alfabetização, conscientização, cultura, transformação.

Título em inglês: LITERACY STOPS BEYOND THE METHOD – A SYNTAX FREIREANA

ABSTRACT

Paulo Freire is without a doubt the biggest Brazilian educator, its workmanship searches, through the practical literacy, to think Brazilian forms to know Brazil. Instead of a kind of Brazil concerning to the oligarchical elites, the social inequality, the concentration of income, he wants to know Brazil of the point of view of its people, the quotidian of the Brazilian society. The Freire's thought is a compromised radical thought with solidarity between the men. Paulo Freire fought against oppression, the exploration, the social injustice. The education was its fighting area and the ideas and the words its weapons of fight. The workmanship of Freire produced a new syntax in the educational field. When defending the literacy as act of reflection, creation, awareness and release, Freire rejects the conception that sees the literacy as acquisition of codification mechanics/decoding of words and signs. Freire, when articulating the reading of the world to the reading of the word, inserts the practical literacy in the perspective of one cultural politics - culture understood here as the relation of the man with its milieu, that it searches to namely instrumental educating to think the space where he lives in order to organize the fight against the oppression and the injustice. In this direction, the literacy concept extends itself and it exceeds its etymological content to deal with letters and words mechanically, beginning to translate the relations of educating with the world, mediated for the transformer practical of this world.

Index Terms: awareness, culture, literacy, transformation.

Introdução

Paulo Freire é sem dúvida o maior educador brasileiro, sua obra busca, através da prática alfabetizadora, pensar formas brasileiras de conhecer o Brasil, não o Brasil das elites oligárquicas, da desigualdade social, da concentração de renda, mas o Brasil do ponto de vista de seu povo, o cotidiano da sociedade brasileira .

Quando penso em minha Terra, tanto me lembro da soberba do rico, de sua raiva pelos pobres, quanto da desesperança destes, forjada na longa vivência da exploração ou na esperança que gesta na luta pela justiça. (FREIRE, 2001, p. 28)

O processo de conhecer o “outro” Brasil é complexo, como nos lembra Freire, exige esforço no sentido de descolonizar nossas mentes, o que aponta para a necessidade de relativizarmos os conceitos para pensar o Brasil com um olhar verdadeiramente voltado para o Brasil.

Vivemos num tempo de rápidas transformações e de grandes inovações tecnológicas acessíveis a uns poucos e extremamente excludentes para a maioria. O progresso gerou a barbárie e a modernidade além de não cumprir suas promessas, aprofundou as desigualdades sociais. Hoje no mundo 800 milhões de habitantes de países ricos têm uma renda *per capita* de U\$ 20 mil enquanto 3,2 bilhões de habitantes de países periféricos vivem com uma média de U\$ 35 anuais. Mais de 180 milhões de crianças passam fome no mundo e mais de 12 milhões morrem antes de completarem cinco anos de idade. Cerca de um milhão de crianças ficam mutiladas anualmente, vítimas da guerra ou de seus resquícios (minas terrestres, por exemplo). O mundo hoje possui mais de 850 milhões de analfabetos. Infelizmente, parte desta estatística mundial se encontra no Brasil, no que se refere ao analfabetismo, para situarmos a questão especificamente no campo da alfabetização, temos hoje, no início do terceiro milênio, uma população analfabeta da ordem de 33 milhões¹.

Minha radicalidade me exige absoluta lealdade ao homem e à mulher. Uma Economia incapaz de programar-se em função das necessidades humanas, que convive indiferente com a fome de milhões a quem tudo é negado, não merece meu respeito de educador nem, sobretudo, meu respeito de gente. E não me digam que *as coisas são assim por que não podem ser diferentes*. Não podem ser de outra maneira porque, se o fossem, feririam os interesses dos poderosos: este não pode ser, porém, o determinante da essência da prática econômica. Não posso tornar-me fatalista para satisfazer os interesses dos poderosos. Nem inventar uma explicação *científica* para encobrir uma mentira (FREIRE, 200?, p. 22)

¹ Os dados apresentados encontram-se registrados nos seguintes documentos: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003a) e (2003b).

O pensamento freireano é um pensamento radical comprometido com a solidariedade entre os homens. Paulo Freire lutou contra opressão, contra a exploração, contra a injustiça social. A educação foi sua arena e as idéias e as palavras suas armas de luta.

A obra de Freire produziu uma nova sintaxe no campo educacional. Ao defender a alfabetização como ato de reflexão, criação, conscientização e libertação, Freire rejeita a concepção que vê a alfabetização como aquisição mecânica de codificação/decodificação de palavras e signos. Soares nos aponta que Paulo Freire criou “[...] uma concepção de alfabetização, que transforma fundamentalmente o *material* com que se alfabetiza, o *objetivo* com que se alfabetiza, as *relações sociais* em que se alfabetiza — enfim: o *método* com que se alfabetiza.” (SOARES, 2003, p.120). A sintaxe freireana que transforma o *material*, o *objetivo*, as *relações sociais* e o *método*, a concepção de alfabetização materializa-se em conceitos e categorias tais como, suporte e mundo, esperança, seriedade e alegria, dialogicidade, conscientização, transformação, liberdade, etc.

O presente artigo busca revisitar alguns destes conceitos e categorias na obra freireana, procurando ressaltar o fato de que mesmo sem falar em letramento, Paulo Freire desenvolve uma teoria e uma prática alfabetizadora, intimamente vinculada às práticas de letramento dos educandos.

1 A concepção freireana de alfabetização: uma prática de letramento?

Paulo Freire dialetiza o sentimento de solidão como mediador da relação homem-mundo ao afirmar que enquanto “*adverbialmente só é que percebo a substantividade de estar com*” (FREIRE, 2001, p. 17). Na perspectiva freireana o *estar só* não significa solidão, o homem como ser finito precisa do mundo, assim como o mundo precisa do homem, de cada homem: “o isolamento só tem sentido quando, em vez de negar a comunhão, a confirma como um momento seu” (FREIRE, 2001, p. 17). A história é a história do mundo, do homem no mundo, Com os outros homens e com o próprio mundo. O homem faz a história em comunhão com o mundo e com os outros homens no mundo, o homem não está isolado *no* e *do* mundo. *Solidão* e *comunhão* são parte da experiência existencial do homem, que têm como suporte os processos de comunicação e intercomunicação.

...a comunicação e a intercomunicação envolvem a compreensão do mundo. A vida sobre o suporte não implica a linguagem nem a postura ereta que permitiu a liberação das mãos. O suporte torna-se mundo e a vida, existência, à medida que cresce a solidariedade entre mãos e mentes; à proporção que o corpo

humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador do mundo e não espaço vazio a ser preenchido por conteúdos” (FREIRE, 2001, p.20).

Criar, refletir, investigar, transformar são ações especificamente humanas. A perspectiva humanista que atravessa toda a obra de Paulo Freire, se constitui na marca fundamental de sua concepção de educação. Freire vê o homem como um ser *no* e *com* os outros no mundo. Um ser criador, produtor de técnicas e inventor de instrumentos que aperfeiçoam sua inserção no mundo.

As leituras de mundo que os homens fazem estão fundadas numa epistemologia da existência, não numa linguagem cartesianamente matematizada e sim, na expressão da espontaneidade que se realiza todos os dias. A vida do povo, depende da espontaneidade; o mundo matematizado do cálculo, do formalismo, lhe é estranho - embora não seja obstáculo à realização de sua vida, aí reside sua força. As classes populares aprenderam, na luta cotidiana pela sobrevivência, diferentes formas cognitivas de ler o mundo, formas que traduzem uma epistemologia da existência, que se expressa tanto no discurso, na sintaxe e na semântica, quanto em seus sonhos e desejos.

O homem está no mundo e com o mundo, produzindo-o e transformando-o, preenchendo com a cultura os espaços geográficos e os tempos históricos. O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, *temporaliza-se*, faz-se *homem-história* (FREIRE, 1979, p.31). As relações do homem com o mundo são relações criativas: cotidianamente o homem recria pelos *aconteceres* o seu espaço de viver. Portanto uma educação voltada para a prática da liberdade, deve centrar-se na experiência vivida.

Aprender a ler e escrever é antes de mais nada aprender a ler o mundo; compreender seu contexto, *localizar-se* no espaço social mais amplo, a partir da relação linguagem-realidade. O processo de alfabetização se realiza no movimento dinâmico entre palavra e mundo: a palavra dita flui do mundo carregada de significação existencial: “*palavramundo*” — a mais perfeita tradução do acontecer humano.

O homem produz o mundo produzindo-se com ele, a relação homem-mundo lhe possibilitou escrever a história sem escrever palavras: primeiro ele escreveu o mundo (pela técnica e pela ação); depois falou o mundo transformando-o pela linguagem e por último, registrou o mundo nomeando-o:

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não

começaram por nomear A!F!N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 32).

Ler o mundo é apreender a linguagem do mundo, traduzindo-o e representando-o: a percepção do espaço e sua representação é um processo de múltiplas operações mentais que se desenvolve a partir da compreensão simbólica do mundo e das relações espaciais topológicas locais. A localidade do educando é, segundo Freire, o ponto de partida para a construção do conhecimento do mundo:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado, como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. (FREIRE, 1993, p.86)

Alfabetizar na perspectiva da leitura do mundo é respeitar esses saberes de que nos fala Freire, é valorizar a sabedoria que resulta das experiências culturais locais da criança, para possibilitar que ela avance para além de suas crenças em torno de *si-no-mundo* e de *si-com-o mundo*.

Freire ao articular a leitura do mundo à leitura da palavra, insere a prática alfabetizadora na perspectiva de uma política cultural — cultura aqui entendida como a relação do homem com o seu entorno, que busca instrumentalizar o educando a saber pensar o espaço em que vive para nele se organizar na luta contra a opressão e a injustiça. Neste sentido, o conceito de alfabetização se amplia e transcende o seu conteúdo etimológico de lidar com letras e palavras mecanicamente, passando a traduzir as relações do educando com o mundo, mediada pela prática transformadora..

2 A árvore e a sombra, o mundo e a palavra: a palavra mundo como conteúdo alfabetizador

Recentemente uma amiga me contou a seguinte história:

Caminhava pela rua, tendo à minha frente um homem e uma criança, supostamente pai e filho, o que me obrigava a diminuir o passo e entrar em seu ritmo. Assim, mesmo sem querer, ouvi um fragmento de diálogo entre a criança e o adulto, que me chamou atenção pela originalidade do desejo da criança:

— Eu queria ter uma árvore!

— Uma árvore? Para que você quer uma árvore?

— Sei lá. Eu acho árvore legal! Eu gosto de árvore.

— Mas árvore não tem a menor graça! O que faz uma árvore? Árvore não serve para brincar. Como é que você vai brincar com uma árvore?

— Eu posso subir nela. Árvores servem para subir. E dão sombra também, então eu posso deitar em baixo da árvore e dormir. Posso ler e brincar embaixo dela.

— Mas você mora em apartamento. Como vamos ter uma árvore num apartamento? Árvores só na rua. É melhor você escolher outra coisa, árvore você não pode ter.

Passei pelos dois no exato momento em que o adulto tentava convencer o menino do absurdo de seu desejo. Não sei como terminou essa história, mas o desejo da criança me chamou atenção pois não é comum ouvirmos crianças dizerem que querem ter uma árvore.

Sua história me lembrou uma outra, a história de um menino e de sua alfabetização:

A velha casa [...] — o sítio de avencas de minha mãe — o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo, como mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto (...) se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encaixavam no canto dos pássaros [...], na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciam tempestades [...]; as águas das chuvas brincando de geografia: inventando lagos, ilhas [...]. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encaixavam no assvio do vento, nas nuvens do céu [...], no corpo das árvores, na casca dos frutos [...].

Daquele contexto — o do meu mundo imediato — fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o meu mundo imediato [...].

Mas, é importante dizer, a “leitura” de meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade de menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão de meu mundo imediato (...) que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. (...). Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior de meus pais, o chão foi o meu quadro-negro, gravetos, o meu giz. (FREIRE, 1988, p. 12-15)

Essas histórias são exemplares quando falamos de prática alfabetizadora fundada na interculturalidade. Ambos os meninos pensam e desejam o mundo a partir de seu saber cultural, construído no contexto existencial de sua vida cotidiana. Na vida cotidiana desejos são produzidos, experiências são vividas, possibilidades e impossibilidades são negociadas, seja no contexto da cultura familiar, seja no contexto da cultura local da comunidade imediata.

O contexto familiar e o contexto local nos fornecem as primeiras informações sobre o mundo: o mundo imediato, do entorno, do próximo, das coisas e de seus nomes, nomeamos o mundo porque conhecemos o mundo, apreendemos o mundo e assim podemos comprehendê-lo; compreendemos o mundo porque somos capazes de lê-lo e, lendo o mundo, vamos nos alfabetizando nos seus conteúdos.

Ao entrar na escola, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, a criança traz consigo as leituras de mundo de seu contexto familiar e local. Leituras impregnadas de conteúdos culturais singulares – alfabetização existencial que produz saberes, crenças, valores e desejos. A escola, ao reunir crianças de meios sociais diferenciados, possibilita a circulação e o cruzamento de práticas culturais diversas, e por isso constitui o espaço privilegiado de geração de ambiências próprias de uma educação intercultural².

As crianças observam, discutem, registram e refletem sobre o que vivem. A escola deveria incorporar os diferentes saberes e as diferentes leituras de mundo das crianças das classes populares, tomando esses saberes e experiências como conteúdo alfabetizador, dando sentido ao postulado freireano de que a leitura do mundo precede e amplia a leitura da palavra que, fundada na leitura de mundo, transforma-se na leitura da *palavramundo*³.

A interculturalidade está presente no cotidiano da escola, embora muitas vezes negada e invisibilizada por uma forma de organização que faz do espaço escolar uma máquina de “aprender” e de vigiar⁴, de classificar, hierarquizar e recompensar os melhores, como nos lembra Foucault (2003).

Interação, cooperação e solidariedade são conceitos que sustentam uma prática intercultural que faz da sala de aula um espaço de vida e de ação característico de uma escola séria e alegre, que nas palavras de Freire define-se como

[...] um local de um sadio pluralismo de idéias, uma escola moderna; uma escola alegre, competente, científica, séria, democrática, crítica e comprometida com a mudança; uma escola mobilizadora, centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. O saber adquirido na escola não é um fim em si mesmo, é um instrumento de luta pela transformação social. (FREIRE, 1985, p.15)

A alfabetização pensada/praticada numa perspectiva intercultural transmuta conteúdos existenciais em conhecimentos socialmente validados, tomando a *palavramundo* como referência para aprendizagem da palavra escrita.

2 Educação intercultural, prática educativa diferenciada e contra-hegemônica que articula processos de interação e comunicação intercultural que rompem as demarcações (ideológicas, políticas e materiais) das fronteiras culturais entre diferentes grupos, culturas e classes sociais

3 Palavramundo, conceito de Paulo Freire que expressa a articulação entre os conhecimentos e saberes cotidianos do educando e a aprendizagem da leitura e da escrita. Não se refere a memorização mecânica e a descrição de objetos e situações como interpretação, pelo contrário, refere-se a uma prática alfabetizadora fundada no exercício da curiosidade e na apreensão do significado e do sentido existencial da palavra, no mundo e na vida cotidiana de cada educando.

4 A relação entre vigiar e punir é analisada por Michel Foucault na obra com o mesmo título. Para Foucault o comportamento humano é disciplinizado e normalizado por meio de um regime de verdade coercitivo que legisla sobre os direitos privados e públicos dos sujeitos. A sociedade moderna organizou e difundiu instituições modelares cuja função social é docilizar e domesticar corpos e mentes, adaptando-os as exigências sociais através de um processo de “socialização”. Neste sentido a escola é uma instituição modelar fundamental a sociedade moderna.

3 A utopia como matéria prima da educação

Freire (1990) nos chama atenção para o fato de que nada sobre a sociedade, a língua, a cultura ou a alma humana é simples; nada se desenrola "naturalmente", nem na natureza, nem na história. O homem é um ser-em-situação, sujeito circunstaciado *por* e submerso *nas* condições espaço-temporais do mundo. Como ser situado, o homem é desafiado pelas circunstâncias a refletir sobre sua ação — ao refletir sobre seu contexto ele constrói e reconstrói seu espaço existencial, produzindo cultura e fazendo história.

Ao produzir a cultura e a história, o homem produz vida, a sua vida — como indivíduo e como espécie. O fluxo vital do homem o coloca num estado permanente *de tornar-se*: criando, aumentando e intensificando suas potencialidades e energias. O homem é vida, e a vida é essencialmente mais vida. Sendo o acontecer humano um permanente processo de torna-se, o seu cotidiano pode ser interpretado como o espaço-tempo do movimento de fazer-se e refazer-se, intensamente vivido no processo de fazer o mundo e produzir a história. O homem é um ser curioso, dado a aventura e a paixão de conhecer, de ser-mais (FREIRE, 1979, p.23), esta vocação ontológica do ser humano, é algo que se constrói na história. Como um ser inserido no mundo (e não simplesmente adaptado), o homem realiza-se pelo seu sonho — é o seu sonho que produz sua história.

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo. Faz parte da natureza humana, que dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. (FREIRE, 1996, p.31)

A história como possibilidade (e não determinismo), do fazer humano, encontra no sonho a matéria-prima de sua realização: o sonho é o motor da história. Daí a importância da educação, que não podendo tudo, pode alguma coisa (FREIRE, 1980); pode por exemplo, contribuir para uma leitura do mundo (e da palavra) fundada na linguagem da possibilidade - que comporta a utopia como sonho possível.

Uma educação comprometida com as classes populares não pode abrir mão da utopia. A conscientização nos convida a assumir uma atitude utópica frente ao mundo; a utopia é um compromisso histórico que os sujeitos políticos assumem perante a transformação do mundo, a utopia é também um ato de conhecimento, pois exige o conhecimento crítico da realidade, exige a “denúncia de um presente intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído política, estética e eticamente pelo homem” (FREIRE, 1980, p. 28). O sonho é necessário a qualquer projeto de construção de um mundo diferente, menos feio, mais solidário. Não há mudança sem sonho, assim como não há sonho sem esperança.

Considerações finais

A educação é um processo de recriação, não de repetição, portanto desinibidora e não restritiva. O destino do homem é o de ser sujeito de sua ação, criando e recriando o mundo. Uma educação comprometida com a liberdade, é uma educação que de fato desenvolve este ímpeto ontológico de criar; é uma educação que promove o aprendizado da generosidade e da vontade de oferecer uma interpretação não-conformista do mundo, é uma educação que baseada no diálogo tem no homem o seu sujeito: o homem é comunicação, é diálogo, é fala, é voz; o homem é o sujeito de sua própria educação, não pode ser objeto dela, por isso ninguém educa ninguém...

Freire nos aponta a possibilidade e a necessidade de pensarmos, desejarmos e lutarmos pela construção de um mundo onde os homens sejam mais felizes; onde haja um outro tipo de “globalização” — não a globalização da sem vergonhice, como diz Freire — mas, uma globalização mais humana, mais solidária; um mundo em que os homens possam produzir espaços felizes.

Paulo Freire desenvolveu um pensamento profundamente comprometido com a educação e a cultura brasileira; um pensamento ancorado na realidade cotidiana do povo brasileiro; um pensamento inquieto e instigante; otimista, mas não ingênuo; um pensamento generoso, marcado por uma crítica radical, pela rigorosidade, pelo risco, pela tolerância, pela humildade; pensamento curioso e encharcado de esperança na construção de um futuro melhor para a nação e para o povo brasileiro.

Referências bibliográficas

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, 32. ed.
- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d’água, 2001.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. **Conscientização.** São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1975.
- _____. **Educação e Mudança.** São Paulo, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:nascimento da Prisão.** Petrópolis: 2003, 27. ed.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Geografia da Educação Brasileira 2001.** Brasília: MEC-INEP, 2003a.
- _____. **Relatório do SAEB 2001.** Brasília: MEC/Secretaria do Ensino Fundamental, 2003b.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo, 2003.

Autora

Carmen Lúcia Vidal Pérez

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor adjunto III da Universidade Federal Fluminense

Endereço profissional: Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação – Campus do Gragoatá, s/nº, Bloco D, sala 515 – São Domingos – Niterói – Rio de Janeiro – 24020-000

Telefones: (21) 2629-2642 – Fax: (21) 2629-2691

Endereço residencial: Rua Leite Ribeiro, 161 – Fonseca – Niterói – Rio de Janeiro – 24120-210

Telefones: (21) 2625-0253 – Celular: 8153-3467
vidalperez@urbi.com.br

Como citar este artigo:

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização para além do método – uma sintaxe freiriana. **Revista Moçambrás:** acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>>. Publicado em: março 2007.