



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA**

**SANDRA ALVES FARIAS**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO SISTEMA  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS-TO SOB O VIÉS DO PENSAMENTO  
COMPLEXO**

**Araguaína-TO  
2026**

**SANDRA ALVES FARIAS**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO SISTEMA  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS-TO SOB O VIÉS DO PENSAMENTO  
COMPLEXO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), como requisito à obtenção do grau de Doutora em Linguística e Literatura.

Orientadora: Profa Dr<sup>a</sup>. Maria José de Pinho  
Coorientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Dijan Leal de Sousa

**Araguaína-TO  
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT  
**Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

F224a Farias, Sandra Alves.

Alfabetização e letramento em políticas educacionais do Sistema Municipal de Educação de Palmas-TO sob o viés do Pensamento Complexo / Sandra Alves Farias. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2026.

250 f.

Tese (Doutorado) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2026.

Orientadora: Maria José de Pinho.

Coorientadora: Dijan Leal de Sousa.

1. Alfabetização e letramento. 2. Pensamento Complexo. 3. Políticas educacionais.

**CDD 410**


TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**SANDRA ALVES FARIAS**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO SISTEMA  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS-TO SOB O VIÉS DO PENSAMENTO  
COMPLEXO**


Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Foi avaliada para a obtenção do grau de Doutora em Linguística e Literatura, e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 09 /12 / 2025  
Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA JOSE DE PINHO**  
Data: 08/03/2026 19:31:02-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Profa. Dra. Maria José de Pinho**  
Universidade Federal do Norte do Tocantins – PPGLIT/UFNT  
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente  
 **EDNA LIZ PRIGOL**  
Data: 08/03/2026 20:54:39-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


---

**Profa. Dra. Edna Liz Prigol**  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR  
(Membro externo)

Documento assinado digitalmente  
 **KYLDES BATISTA VICENTE**  
Data: 09/03/2026 06:44:48-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


---

**Profa. Dra. Kyldes Batista Vicente**  
Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS  
(Membro externo)

Documento assinado digitalmente  
 **SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA**  
Data: 09/03/2026 12:59:42-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa**  
Universidade Federal do Norte do Tocantins – PPGLIT/UFNT  
(Membro interno)

Documento assinado digitalmente  
 **JOAO DE DEUS LEITE**  
Data: 09/03/2026 17:53:25-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Prof. Dr. João de Deus Leite**  
Universidade Federal do Norte do Tocantins – PPGLIT/UFNT  
(Membro interno)

*“Que darei eu ao Senhor por todos os  
benefícios que me tem feito”?*

*(Salmo 116:1)*

*Dedico esta produção a Quem que me  
capacitou e me deu todas as condições  
de produzi-la: Jesus Cristo, o Filho de  
Deus. Meu Senhor e Salvador e Fonte da  
minha inspiração.*

## **AGRADEÇO**

À minha mãe querida, Maria, que sofre quando eu sofro e se sente realizada com minhas conquistas. Suas orações, palavras de conforto, sua presença me destravaram e me ajudaram a caminhar e chegar tão longe: à conclusão desta tese.

Ao meu esposo, Cleverson, pela cumplicidade e compreensão, companheirismo, enorme paciência nos momentos de incertezas e caos, e por me proporcionar segurança e conforto nas viagens de carro a Araguaína.

À minha orientadora, Professora doutora Maria José de Pinho, por ter me escolhido para o doutoramento. Expresso profundo agradecimento pelo legado de conhecimento oferecido por meio das leituras sugeridas, dos ensinamentos educativos pontuais, do entrelaçamento das ideias de todos os orientandos nos encontros semanais e por sua presença constante durante o processo de doutoramento.

À minha coorientadora, Professora doutora Dijan Leal de Sousa, que não poupou esforços para ler, reler e apontar novos caminhos de construções, desconstruções e reconstruções no circuito retroativo e recursivo do processo de produção deste trabalho.

Aos meus irmãos. Em especial, Felipe e minha cunhada Renata pelo suporte técnico e auxílio na elaboração do material para apresentação da tese.

Em especial, aos integrantes da Banca de qualificação e de defesa da tese, Profa. Dra. Edna Liz Prigol, Profa. Dra. Kyldes Batista Vicente, Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa e Prof. Dr. João de Deus Leite, pelo tempo reservado e dedicado à leitura do trabalho, pelo diálogo científico e sugestões de novos rumos em relação ao que eu precisava melhorar. Estendo meus agradecimentos aos suplentes, Profa. Dra. Marlene Zwierewicz e Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade.

A Edgar Morin, que sistematizou a Epistemologia do Pensamento Complexo e nos provoca a pensar complexo.

Ao professor Fábio Barbosa Chaves, que na condição de secretário municipal de educação de Palmas, autorizou a pesquisa documental nos arquivos da Semed/Palmas-TO.

À Fátima Aparecida Borges Alves, Técnica do Currículo dos 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Palmas, pelo envio de arquivos e pela gentileza no trato todas as vezes que fui à Secretaria para fazer a pesquisa documental.

## RESUMO

Esta tese tem como objeto as proposições de alfabetização e letramento em documentos oficiais da política educacional de Palmas-TO. A pesquisa se desenvolveu a partir da seguinte questão: Em que medida as proposições de alfabetização e de letramento, constantes das políticas educacionais do Sistema Municipal de Educação de Palmas-TO, deixam entrever pontos convergentes e divergentes da educação complexa, sob o viés de Edgar Morin? O objetivo geral foi o de analisar as perspectivas de alfabetização e letramento que fundamentam as políticas educacionais do Sistema Municipal de Educação de Palmas-TO, para a apresentação, a seguir, de uma perspectiva de educação complexa à luz da Epistemologia da Complexidade. Ancorada na Epistemologia da Complexidade de Edgar Morin (1997, 2000, 2003a, 2003b, 2005a, 2005b), esta pesquisa promove um encontro teórico com autores que frutificam o pensamento complexo no cenário educacional, a exemplo de Petraglia (2006, 2013), Moraes (1997) e Alves (2013), Pinho e Passos (2018). Complementarmente, a fundamentação teórica mobiliza pesquisadores expoentes no campo da alfabetização e do letramento, a saber: Soares (1985, 2017, 2023); Street (2013); Saviani (2008, 2023); Mortatti (1999, 2000, 2021, 2023a, 2023b). A partir do aporte teórico-epistemológico, defendemos a tese de que os processos de alfabetização e letramento, elaborados em políticas educacionais sob a luz dos princípios do pensamento complexo e na ótica da educação complexa, propugnam por uma ponte para uma educação transformadora. Nesse sentido, as políticas educacionais, ao tratar a alfabetização e o letramento de forma complexa, respaldam proposições desses processos que deixam de ser apenas sobre transmitir conteúdo e passam a focar no preparo de alunos para o mundo complexo, capazes de pensar a complexidade do mundo, agir criticamente e, assim, transformá-lo. A metodologia consistiu em uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, utilizando a análise de conteúdo para tratar os dados produzidos a partir de documentos oficiais. Os resultados sinalizam convergências com a perspectiva da complexidade em políticas educacionais que concebem a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis e interdependentes; reconhecem a pluralidade e a diversidade cultural dos sujeitos, articulam o currículo a contextos reais e às múltiplas dimensões da condição humana, transcendendo a dimensão cognitiva. Em contrapartida, observamos divergências em documentos que fragmentam e hierarquizam esses processos, impõem métodos unificados e compartimentam o conhecimento. Nessas propostas, o saber é apresentado como um produto estático e padronizado, o que cerceia a multiplicidade de saberes. Embora mencionem, de forma genérica, o diálogo e a integração, sua operatividade permanece vinculada ao paradigma cartesiano da simplificação.

**Palavras-chaves:** Alfabetização. Letramento. Pensamento Complexo. Educação Complexa. Políticas educacionais.

## **ABSTRACT**

*This thesis investigates the propositions of literacy and alphabetization within the official documents governing the educational policy of Palmas-TO, Brazil. The research addresses a central question: To what extent do the conceptualizations of alphabetization and literacy in the Palmas-TO Municipal Education System converge with or diverge from the principles of complex education, as articulated by Edgar Morin? The general objective was to analyze the perspectives of alphabetization and literacy that underpin the educational policies of the Municipal Education System of Palmas-TO, to subsequently present a complex education perspective in light of the Epistemology of Complexity. The investigation was anchored in Edgar Morin's Epistemology of Complexity (1997, 2000, 2003a, 2003b, 2005a, 2005b). We fostered a theoretical encounter with authors who engage with Morin's epistemology and produce works based on his studies: Petraglia (2006, 2013), Moraes (1997), and Alves (2013), Pinho e Passos (2018). We conducted the theoretical research and included in the bibliographic reference researchers in literacy and reading: Soares (1985, 2017, 2023); Street (2013); Saviani (2008, 2023); and Mortatti (1999, 2000, 2021, 2023a, 2023b). The methodology consisted of a qualitative documentary research, employing content analysis to process the data generated from official documents. The core thesis defended is that the processes of alphabetization and literacy, when elaborated in educational policies under the light of the principles of complex thought and the perspective of complex education, advocate for a bridge towards transformative education. In this sense, policies that address alphabetization and literacy in a complex manner support propositions that go beyond mere content transmission, focusing instead on preparing students for the complex world, enabling them to think critically and transform it. The results indicate convergences with complex education in policies that conceptualize alphabetization and literacy as indissociable processes; recognize the plurality and cultural diversity of subjects; and connect the curriculum to real contexts and multiple aspects of the human dimension, surpassing a purely cognitive focus. Conversely, divergences were noted in documents that separate and hierarchize alphabetization and literacy; impose a single teaching method; fragment knowledge into disciplines; and present knowledge as ready-made, standardized, and idealized, thereby restricting the multiplicity of knowledges. Although these documents generically mention dialogue and the linking of knowledges, in practice, they follow the Cartesian paradigm of fragmentation.*

**Keywords:** *Alphabetization. Literacy. Complex thinking. Complex education. Educational Policies.*

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

<b>Figura 1-</b> Origem da Complexidade.....	44
<b>Figura 2-</b> Fundamentos da Epistemologia da Complexidade.....	50
<b>Figura 3-</b> Princípios do Pensamento Complexo.....	52
<b>Figura 4-</b> Estrutura metodológica da pesquisa.....	115
<b>Figura 5-</b> Sala de adobe e barro (1963).....	138
<b>Figura 6-</b> Modelo de organização do conhecimento no currículo nascente.....	214
<b>Figura 7-</b> Mapa para visualização da relação sujeito-objeto-afeto.....	231

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Quadro 1.</b> Dicotomia cartesiana.....	36
<b>Quadro 2.</b> Construtos teóricos da complexidade de Morin.....	47
<b>Quadro 3.</b> Síntese das dimensões do complexo.....	66
<b>Quadro 4.</b> Modelos de letramento: autônomo versus ideológico.....	98
<b>Quadro 5.</b> Obras construtivas da fundamentação teórica.....	119
<b>Quadro 6.</b> <i>Corpus</i> documental: fontes de análise (1996-2019).....	124
<b>Quadro 7.</b> Eixos de análise e principais núcleos de sentido.....	128
<b>Quadro 8.</b> Amparo legal e pedagógico da alfabetização e letramento.....	146
<b>Quadro 9.</b> Organização da educação escolar na LDB (versão de 2024).....	148
<b>Quadro 10.</b> Termos correlatos à alfabetização e ao letramento na LDB/1996.....	149
<b>Quadro 11.</b> Alfabetização e letramento nos PCN/1998.....	152
<b>Quadro 12.</b> Alfabetização e letramento no PNE (2014-2024).....	157
<b>Quadro 13.</b> Alfabetização e letramento na PNA/2019.....	161
<b>Quadro 14.</b> Documentos oficiais selecionados para o estudo.....	186
<b>Quadro 15.</b> PEE/TO: interlocuções com a educação complexa.....	192
<b>Quadro 16.</b> DCT/2019: alfabetização e letramento e a educação complexa.....	197
<b>Quadro 17.</b> PME/Palmas: análise da alfabetização e letramento à luz da educação complexa.....	208
<b>Quadro 18.</b> Base teórica e documental do currículo de Língua Portuguesa.....	211
<b>Quadro 19.</b> Expectativas de aprendizagem e organização do ensino.....	212
<b>Quadro 20.</b> Plano metodológico: análise sob o prisma da educação complexa.....	216
<b>Quadro 21.</b> Uma proposta de sequência didática interdisciplinar.....	219
<b>Quadro 22.</b> A multidimensional da linguagem no prisma da educação complexa.....	223
<b>Quadro 23.</b> Análise da relação sujeito-objeto e educação complexa.....	229

## TABELA

<b>Tabela 01.</b> Banco da Capes: quantidade de dissertações e teses por termos.....	113
--	-----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CSA – Ciclo Sequencial da Alfabetização

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCT – Documento Curricular do Território do Tocantins

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

NEL – Novos Estudos de Letramento

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano Decenal de Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNAIC – Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGLLIT – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura

RIEC – Rede Internacional de Escolas Criativas

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA TECITURA DA EDUCAÇÃO COMPLEXA</b> .....	29
1.1 Paradigmas: implicações na realidade e reflexos na educação.....	30
1.2 A complexidade: princípio de uma epistemologia .....	41
1.2.1 Pensamento Complexo: lente analítica da alfabetização e letramento em políticas educacionais .....	44
1.2.2 Princípios para uma visão complexa da alfabetização e do letramento .....	49
1.3 Sete saberes necessário para uma educação complexa .....	67
<b>2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIMENSÕES E CONFLUÊNCIAS TEÓRICAS</b> .....	77
2.1 Alfabetização: considerações históricas e conceituais .....	77
2.1.1 Agendas internacionais: reflexos nas políticas de alfabetização .....	85
2.2 Letramento: evolução histórica e marcos conceituais.....	89
2.2.1 Letramento: entre sentidos e definições.....	92
2.2.2 Novos Estudos do Letramento.....	98
2.3 Síntese parcial: do referencial teórico ao campo das políticas educacionais.....	103
<b>3 NAVEGAR É PRECISO: A TECITURA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	110
3.1 Tecedura científica: um olhar sobre as produções acadêmicas .....	111
3.2 Desenho da pesquisa documental.....	113
3.2.1 Abordagem e natureza da pesquisa .....	115
3.2.2 Pesquisa documental: fontes oficiais para a geração de dados .....	120
3.2.3 Análise de conteúdo dos dados qualitativos.....	126
3.3 Palmas-TO: o surgimento e a organização das escolas municipais .....	132
<b>4 A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA INFÂNCIA: AS TRAMAS DAS POLÍTICAS NACIONAIS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA</b> .....	141
4.1 Alfabetização e letramento em documentos nacionais pós-1990: uma análise complexa.....	141
4.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) .....	146
4.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998).....	151

<b>4.2 Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024): alfabetização e letramento sob o enfoque da Complexidade</b> .....	<b>155</b>
4.2.1 Política Nacional de Alfabetização (PNA).....	<b>160</b>
4.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN/2013).....	<b>165</b>
4.2.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).....	<b>169</b>
<b>4.3 Síntese parcial: entre o conhecimento produzido e a perspectiva complexa</b> .....	<b>175</b>
<b>5 ENTRE FIOS E REDE: A TECITURA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS EM PALMAS-TO</b> .....	<b>183</b>
<b>5.1 Políticas educacionais de alfabetização e letramento em Palmas-TO</b> .....	<b>184</b>
<b>5.2 Plano Estadual de Educação do Tocantins- PEE/TO (2015-2025)</b> .....	<b>187</b>
5.2.1 Documento Curricular do Tocantins – DCT/2019.....	<b>195</b>
<b>5.3 Plano Municipal de Educação de Palmas-TO (PME/2015-2025)</b> .....	<b>207</b>
5.3.1 Currículo da Alfabetização e Letramento (1º E 2º anos - Ensino Fundamental): caracterização de uma proposta.....	<b>209</b>
5.3.2 Modelo de organização do conhecimento no currículo nascente .....	<b>213</b>
5.3.3 A alfabetização e o letramento concebidos no currículo nascente .....	<b>220</b>
5.3.4 A emergência do sujeito cognoscente no processo de alfabetização e letramento.....	<b>228</b>
<b>5.4 Síntese parcial: desafios da complexidade nas políticas de alfabetização e letramento analisadas</b> .....	<b>234</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>234</b>
<b>7. REFERÊNCIAS</b> .....	<b>243</b>

## INTRODUÇÃO

O saber não nos torna melhores nem mais felizes.

(Kleist)

Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas.

(Edgar Morin)

A visão de educação apresentada nesta epígrafe, na qual Morin complementa o pensamento do poeta Kleist, nos instiga a pensar a educação como um bem comum de que dispomos para o nosso desenvolvimento humano. Essa ideia coloca a educação em uma perspectiva multidimensional, indispensável para a autonomia pessoal, a ampliação da participação social, o alargamento da visão de mundo e para o fomento de um pensamento livre e aberto. Morin nos provoca a refletir sobre uma educação abrangente que, em seu percurso, leva os indivíduos a construir uma cultura que une prosa e poesia, abrindo caminhos para o bem-viver e para a compreensão da complexidade da condição humana.

Sem dúvida, nesse percurso, a leitura e a escrita constituem uma ponte que liga a educação, o indivíduo e a sociedade. Como tecnologia essencial para o cotidiano da vida em sociedade, a escrita carrega valores, ideologias, concepções de conhecimento e visão de mundo, desempenhando um papel central nas relações sociais. Por isso, não se pode ignorar que existe uma complexidade tanto no processo de aprendizagem, denominado alfabetização, quanto no uso social, chamado letramento.

Dessa forma, inferimos que as políticas educacionais, ao conceituarem e formularem o ensino da leitura e escrita expressam escolhas políticas, ideológicas e pedagógicas sobre o que significa ser alfabetizado e letrado. Como mecanismos que se posicionam frente a questões de interesse público, relacionadas diretamente a direitos fundamentais, as políticas educacionais apresentam um conjunto de ações que se acredita serem as mais importantes e urgentes para a sociedade.

No contexto educacional, as políticas educacionais delineiam o papel da leitura e da escrita, definem sua função no processo de aprendizagem, e, assim, mostram as concepções de letramento que prescritivamente devem permear o

ensino. Em consonância com nossas expectativas, importa-nos pensar que as ações políticas, no contexto educacional, deveriam propor o ensino da escrita como uma prática social partindo de políticas educacionais que dirigem seu olhar para a tecnologia da escrita não apenas como um código, mas sim como um conjunto de usos situados e contextualizados na diversidade da vida em sociedade.

O foco no processo de alfabetização e letramento nas políticas educacionais motivou esta investigação, pautada na premissa de que a escrita constitui um patrimônio cultural e um bem social básico para a legitimação da cidadania. Acreditamos, ademais, na viabilidade de enfrentar desafios e reorientar fenômenos educativos por meio de uma análise crítica capaz de apreender a complexidade inerente a esses processos.

Para abordar essa temática, é indispensável não apenas analisar os fenômenos, mas também revisitar os conceitos de alfabetização e letramento sob uma perspectiva crítica. Essa incursão teórica promove a reflexividade necessária para a compreensão dos princípios que orientam as proposições de leitura e escrita nos documentos oficiais, os quais atuam como eixos de significação para o planejamento e a prática pedagógica. Nesse sentido, ao examinarmos os modelos de letramento de referência, podemos analisar suas interações com o ensino e, conseqüentemente, refletir sobre a quem e para que serve o ler e o escrever nas políticas educacionais vigentes. Iniciar esta revisão implica situar a escrita como objeto de estudo em sua multidimensionalidade, visto que a compreensão da natureza desse fenômeno é o que permite apreender os processos que dão forma às políticas educacionais.

O aprendizado da leitura e da escrita na escola marca o encontro da oralidade com um novo sistema de uso da língua: a escrita. Este sistema simbólico, criado pelo homem e baseado no alfabeto, exige a compreensão de seu funcionamento. Dominar suas convenções possibilita a comunicação, a expressão do pensamento, a prática de atividades discursivas e o registro de ações. A complexidade desse processo de ensino e aprendizagem está diretamente ligada a conceitos como educação, escola, autonomia e sociedade moderna, em estreita relação com os deveres do Estado, direito constitucional, democracia e democratização da educação.

Em virtude dessa complexidade, a escrita se estabelece como um processo multifacetado, resultado de ações sociointerativas desenvolvidas ao longo da história

que se valem de diferentes métodos, materiais didáticos e abordagens de diversas áreas do conhecimento. Por meio dessas abordagens, a alfabetização e o letramento são contemplados em suas múltiplas dimensões, ou facetas<sup>1</sup>, como as conceituou a educadora Magda Becker Soares (1985). A multiplicidade de olhares e saberes sobre o ensino da escrita demonstra a profundidade desse tema.

Cabe ressaltar aqui que não evocamos mais uma faceta; buscamos, sim, avançar na discussão teórica, uma vez que a alfabetização e o letramento na evolução das políticas educacionais é um tema que, nesta tese, aponta um caminho tanto para aprofundar o entendimento teórico sobre os processos quanto para a ressignificação do ensino da escrita nas escolas brasileiras.

Propomos então, segundo uma perspectiva complexa, um entendimento de alfabetização e de letramento como práticas que introduzem e desenvolvem o sujeito aprendente em todo o conhecimento. Buscamos em Edgar Morin o respaldo para uma visão da linguagem escrita – um conhecimento estruturado – com foco em múltiplas dimensões, e não apenas no componente cognitivo do indivíduo.

Assim, nosso posicionamento teórico embasa-se nas obras de um autor que aborda a educação do futuro, desenvolve princípios essenciais para o pensamento complexo e propõe uma educação que denominamos educação complexa para referenciar uma perspectiva que se contrapõe aos pilares simplista, reducionista e linear impostos pela ciência moderna à organização da educação tradicional. Além disso, a educação que consideramos complexa envida esforços para abarcar o ser humano em sua integralidade e sua relação com o meio, permitindo uma abordagem que nos conduz à visão sempre contextualizada de leitura e escrita e à rejeição da fragmentação do conhecimento.

A bússola que serve de guia para a educação complexa<sup>2</sup> aponta para sete princípios de uma forma de pensar que une. Morin (2005) apresenta princípios complementares e interdependentes que ajudam a promover um pensamento

---

<sup>1</sup> Facetas da alfabetização: Soares (1985) cunhou essa expressão amplamente conhecida e utilizada no meio acadêmico e pedagógico, integrando as múltiplas perspectivas e abordagens do complexo processo de alfabetização.

<sup>2</sup> “Educação complexa” não é um termo utilizado diretamente por Morin. Nesta tese, adotamos esse termo como expressão para designarmos a perspectiva de educação que resulta da aplicação dos princípios do Pensamento Complexo e também como uma síntese conceitual de uma proposta pedagógica com base na complexidade moriniana.

complexo como um processo contínuo que, no campo educacional, vai além da simplificação dos processos. Em vez disso, concentra-se na compreensão da interconexão, da contextualização e na busca de uma visão global da realidade.

Dessa maneira, o desdobramento dos princípios sistêmico organizacional, hologramático, do circuito retroativo, do circuito recursivo, da autonomia/dependência (auto-organização), do dialógico, da reintrodução do sujeito cognoscente em todo o conhecimento – na análise dos documentos oficiais e no desenvolvimento desta pesquisa – constitui a base conceitual e os pilares de sustentação na tecitura teórica e na articulação das análises interpretativas sobre o objeto desta pesquisa.

Entendemos que a leitura e escrita conferem sentido à existência humana, possibilitando diálogos com novos conhecimentos e constituindo bases para novas aprendizagens. Esse processo progressivo permite constatar um anel recursivo-retroativo que transgride a lógica linear, tendo em vista o religar outra vez, o reestruturar e o contextualizar novamente como fundamentos para contribuir com a construção de sentidos não acabados, confirmando que o conhecimento é dinâmico e não se esgota.

Dentro desse panorama, defendemos a tese de que os processos de alfabetização e letramento, elaborados em políticas educacionais sob a luz dos princípios do pensamento complexo e na ótica da educação complexa, propugnam por uma ponte para uma educação transformadora, que não apenas ensine a ler e a escrever, mas também promove o pensamento crítico e a compreensão complexa do mundo, a capacidade de contextualizar, identificar a relevância do conhecimento e fazer novas descobertas, gerando mudanças no sujeito aprendente e na sociedade.

Para tanto, temos como ponto de partida da pesquisa a seguinte questão-problema:

Em que medida as proposições de alfabetização e de letramento, constantes das políticas educacionais do Sistema Municipal de Educação de Palmas-TO, deixam entrever pontos convergentes e divergentes de educação complexa, sob o viés de Edgar Morin?

Essa questão apontou para este objetivo geral:

Analisar as perspectivas de alfabetização e letramento que fundamentam as políticas educacionais do Sistema Municipal de Educação de Palmas-TO, para a

apresentação, a seguir, de uma perspectiva de educação complexa à luz da Epistemologia da Complexidade.

Para isso, foi necessário contextualizar a alfabetização e letramento no cenário global, com o intuito de problematizar sua trajetória nas políticas educacionais vigentes que demonstram o desenrolar de proposições de leitura e escrita na história recente da educação no Brasil (o macrocosmo). Em seguida, contextualizá-los no estado do Tocantins e, por fim, compreender como se organizaram a alfabetização e o letramento em Palmas-TO (o microcosmo). Este percurso configura um dos pontos centrais de nossa pesquisa, pois aborda o objeto em seu processo de constituição histórica e seu movimento nas políticas públicas educacionais.

Tendo em vista o objeto de estudo, e por compreendermos sua importância na ótica dos modelos programáticos da educação (como as políticas educacionais), que expressam a lógica de elaboração de suas proposições, as perspectivas de determinada abordagem dos processos de alfabetização e letramento e os enfoques da natureza dos processos, delineamos estes objetivos específicos:

- Descrever os fundamentos da Epistemologia da Complexidade e sua aplicação no campo educacional, estabelecendo conexões com os conceitos de alfabetização e letramento;
- Analisar as concepções de alfabetização e letramento presentes nas políticas educacionais nacionais contemporâneas, considerando seus referenciais teóricos e propostas didático-pedagógicas;
- Examinar, sob a ótica da complexidade, as proposições de alfabetização e letramento contidas nos documentos oficiais do Sistema Municipal de Educação de Palmas-TO.

Para construir um olhar contextualizado e integrado dos processos, em função dos objetivos expostos, refletimos sobre as questões secundárias acerca da significação da leitura e escrita viabilizada por políticas educacionais, a partir das seguintes questões norteadoras:

- Como as políticas educacionais concebem o papel da leitura e da escrita na sociedade contemporânea?
- Quais são as concepções de letramento presentes nas políticas educacionais e como elas podem influenciar o ensino e a aprendizagem?

- Qual lógica caracteriza os princípios norteadores das proposições de alfabetização e letramento nas políticas educacionais analisadas?

Alinhada ao aporte teórico, esta pesquisa fundamenta-se no entendimento de que a linguagem escrita tem seus significados e propósitos alterados, quando desvinculada do contexto cultural e das práticas sociais dos sujeitos aprendentes. Essa descontextualização revela e perpetua pressupostos e hierarquias que são inerentes às relações de poder. A nossa expectativa é que a apreensão da alfabetização e do letramento como fenômenos revestidos de caráter político evidencia as implicações sociais, culturais e políticas da escrita: tanto na preparação de indivíduos – iniciada logo na primeira infância, para as obrigações da vida (esta parte chamada por Morin de prosa da vida, que envolve as responsabilidades para com a sociedade e o exercício da cidadania), quanto na preparação para a poesia da vida, que nas palavras do autor, nos dá o fervor, a emoção, a exaltação, o jogo, a beleza, o fato de contemplar o oceano, as gaivotas e as praias.

Ambas – a prosa (atividade racional) e a poesia da vida – podem ser comunicadas e expressas por meio da palavra escrita, *a priori*, bem cultural indispensável para a inserção social, e que no universo da sociedade grafocêntrica e tecnológica em que vivemos, manifesta-se em diversas plataformas, como suportes físicos e virtuais.

Nesse viés, concordamos que um ponto de partida para as proposições de alfabetização e letramento nos movimentos reais da educação é a percepção de indivíduos-sujeitos em sua inteireza, como seres humanos com vozes valorizadas em cada pensamento e ação no contexto educacional. Com isso, atribuímos à alfabetização e ao letramento não apenas a missão de fazer com que alguém aprenda o sistema alfabético e de desenvolver habilidades individuais. Defendemos uma compreensão de aprendizagem (alfabetização) vinculada com a habilidade de usar a leitura e a escrita em diversas práticas sociais. Isso inclui a capacidade de ler e produzir textos e de desenvolver competências essenciais para a inserção efetiva na vida social e profissional (letramento).

**A subjetividade da pesquisadora: a relação com o objeto de pesquisa e o encontro com o Pensamento Complexo**

Ao estudar um tema que une dois processos – a alfabetização e o letramento – considero relevante contextualizar a integração entre meu percurso pessoal e profissional e a construção desse tema. É esse percurso que instiga meu desejo de pesquisar e conhecer o objeto (propostas de alfabetização e letramento) sob uma ótica complexa. Por isso, quando me perguntam o porquê de ter escolhido esse tema, a explicação vem sempre do mesmo ponto: uma parte da minha história de vida. É a partir dela que exponho minha relação com a alfabetização e o letramento e explico um pouco do sentido que a alfabetização tem para mim.

Compreendo que essa relação revela a não separabilidade entre o sujeito que pesquisa e o objeto pesquisado. Consiste em uma relação que aponta para uma integração que se retroalimenta, indicando uma dinâmica de interação em que o produto se volta para o que o produziu. Em outras palavras, a alfabetização, processo que já concluí, e o letramento, processo que me permeia, provocam em mim novas reações diante de novas possibilidades de aprendizado. As aprendizagens nascem do questionamento e florescem por meio da reflexão e da busca por respostas na pesquisa, um fato que remete às nuances da história de vida desta pesquisadora.

Contar um pouco da minha história é uma forma de estabelecer um diálogo sucinto com possíveis leitores, revelando quem sou, de onde venho, minha aproximação com o objeto de pesquisa e o que me motivou a realizar este trabalho acadêmico. Nesse horizonte, a literatura nos oferece um ponto de partida para esse diálogo, sendo uma maneira de navegarmos pela vida, pois muito diz e tem a dizer sobre nós. Por meio de seus personagens, a literatura nos convida a explorar mares nunca antes navegados e, ao expressar vivências e especificidades humanas, desperta nossas próprias reminiscências.

Em *Grande Sertão: Veredas*, por exemplo, Guimarães Rosa dá vida a Riobaldo, um personagem que revela o constrangimento de não saber ler e escrever. A pequena passagem desperta em mim lembranças da minha própria história de vida e de um contexto com o qual me identifico: a minha infância pobre. Foi nessa fase que o valor da leitura e da escrita me foi revelado e insistentemente afirmado por meu pai. Ele era um homem do campo, trabalhador rural de mãos calejadas pelas duras tarefas com a enxada, que não teve a oportunidade de ir à escola, sentar-se em uma carteira e segurar um lápis.

Meu pai não sabia ler nem escrever o próprio nome. Como o Riobaldo, ele viveu diversas situações de constrangimentos, mas, já na fase adulta, por volta dos anos de 1990, ficou mais próximo de professores alfabetizadores e abraçou a oportunidade de ser alfabetizado. À noite, ele seguia para a "sala de aula", que, em outros dias, era uma igreja.

O sonho de ler e escrever, certamente uma de suas maiores aspirações pessoais, estava prestes a se concretizar. A felicidade era imensa e afastava o cansaço do trabalho pesado – que poderia, justificadamente, ter servido de desculpa para faltar às aulas. No entanto, a incerteza, elemento inexpugnável da condição humana, atravessa todas as vidas. Infelizmente, devido a um acontecimento inesperado, esse sonho não se realizou. Ele nos deixou, para mim e meus cinco irmãos, uma grande quantidade de livros didáticos usados, revistas e gibis doados por seus patrões. Por essa razão, posso dizer que fui favorecida por viver em um lar com considerável exposição às práticas de leitura e escrita. Entrei no mundo letrado antes de ser alfabetizada.

Por essas reminiscências, percebo que a alfabetização se tornou, ainda na infância, uma das minhas maiores aspirações. Eu queria aprender a ler e escrever para poder ensinar meu pai. Sem dúvida, a aprendizagem da leitura e escrita o tiraria daquela "cegueira" que ele dizia ter por não saber ler os letreiros dos ônibus, o contrato da carteira de trabalho ou a lista de compras. Ele se queixava, sobretudo, do constrangimento de sujar o polegar com tinta para marcar a digital no lugar da assinatura.

A língua e as letras me fascinavam, e meu destino profissional era a docência. Minha mãe, com pouca instrução, assumiu sozinha a missão de criar os seis filhos, o que fez com coragem e honestidade, enfrentando humilhações, dificuldades e privações. Todos os seis filhos estudaram: um se tornou militar, e os outros, enfermeiros. Apenas eu quis ser professora.

Graduei-me primeiramente em Letras e, depois, em Pedagogia. No contexto dessas graduações, as leituras recomendadas nas ementas das disciplinas – principalmente as de Paulo Freire, Magda Becker Soares, Lev Semionovitch Vygotsky e Jean Piaget – levaram-me a entender a escrita como um objeto complexo de abrangências individuais (cognitivas e linguísticas), sociais, culturais, políticas e econômicas. Compreendi a alfabetização e o letramento como práticas transformadoras e libertadoras do ser humano. Esses temas constituíram-se um

assunto central em minha trajetória, permeando as diferentes etapas da educação formal que trilhei.

Nos contextos da pós-graduação – no Mestrado em Educação – pude aprofundar a compreensão da não neutralidade e da natureza política da educação e, em seu bojo, a da alfabetização. Neste doutoramento, Edgar Morin me provoca a entender, sob a ótica da educação complexa, a alfabetização como um objeto complexo e uma chave de ligação do indivíduo com o mundo. Seu processo é complexo, partindo do local – ou seja, das experiências vividas no meio – para preparar o indivíduo para enfrentar as incertezas, religar os conhecimentos fragmentados e interligar diferentes saberes. O letramento é esse processo contínuo de aprendizagem e de práticas letradas, que incluem as tecnologias da escrita e permitem ao indivíduo, coletiva e colaborativamente, adaptar-se e interagir com as múltiplas dimensões da existência da vida real: a biológica, sociocultural, política, econômica e a cósmica.

A complexidade não se refere ao nível de dificuldade ou ao esforço despendido no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita. Como pontuado anteriormente, ela remete ao desenvolvimento humano em suas indissociáveis dimensões individual e social, visando uma formação integral. Nessa perspectiva, a escrita é patrimônio e bem cultural e, portanto, ligada à vida, coexistindo com o contexto real da formação humana. Daí decorre a nossa percepção de que a complexidade liga a alfabetização (a aprendizagem do sistema alfabético) ao letramento (as práticas de escrita).

No que tange à construção do conhecimento, nesta tese, o caminho caracteriza-se como um tecido de inter-relações e ligações. É um caminhar junto com o outro e com os diferentes saberes pela via do Pensamento Complexo. Assim, trilhamos a via epistemológica apresentada em obras do autor francês Edgar Morin e entramos na galeria de autores brasileiros que são estudiosos, intérpretes e pesquisadores de diferentes campos do conhecimento e estão conscientemente abertos às ideias do pensador, ou seja, à Epistemologia da Complexidade. Trazemos, também, autores cujo modo de abordar os processos de alfabetização e letramento dialoga com o universo de reflexões de Morin.

Decisivamente, o estudo dessas obras e a compreensão da epistemologia moriniana logrou êxito devido às aulas ministradas em encontros de mestrandos e doutorandos promovidos pela Professora Dra. Maria José de Pinho, orientadora e

mediadora deste meu processo de doutoramento. O entendimento da epistemologia é um verdadeiro legado que minha orientadora se compromete a deixar para cada um de seus orientandos. Como não receber um presente de valor inestimável como esse, oferecido com tanto esforço e dedicação?

Meu encontro com a Epistemologia da Complexidade representou uma reaproximação com o objeto de pesquisa – desta vez, sob uma perspectiva muito mais ampla do que a construída ao longo da minha trajetória na educação formal positivista. Percorri o tradicional caminho linear, da Educação Básica à graduação, passando pela especialização até a pós-graduação *stricto sensu*. Concluí essas etapas com um olhar reducionista e disjuntor; sem o aporte da complexidade, tornei-me professora-mestre com um pensamento simplificador da realidade. Foi somente no doutorado que conheci a Epistemologia da Complexidade. Embora exista um verdadeiro acervo de escritos em que Edgar Morin versa sobre a complexidade, inclusive e especificamente no contexto da arena educacional, o que o efetiva uma autoridade nesse campo, não tive a oportunidade de conhecer e refletir sobre o pensamento complexo.

Ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), tive a oportunidade de me vincular ao grupo de pesquisa da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC). A partir daí, minha orientadora me conduziu por um caminho novo, estruturado na Epistemologia da Complexidade pensada pelo teórico Edgar Morin, como já abordei.

A Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), conforme explicita Souza (2022, p. 36), "foi formada a partir de sonhos, ideias de ser e fazer diferente no âmbito educacional, especialmente nas escolas em conexão com as universidades, comunidades, entornos sociais, culturais e ambientais". Sob a coordenação geral do Professor Doutor Saturnino de La Torre, a RIEC é estruturada em núcleos com vários membros, entre eles, o núcleo RIEC-TO, coordenado pela Professora Doutora Maria José de Pinho. Constitui-se em uma Rede composta por pessoas e instituições educativas que, à luz do aporte teórico do Pensamento Complexo, fomentam e realizam pesquisas, eventos e seminários no cenário educacional contemporâneo; divulgam boletins informativos da Rede; e impulsionam novos estudos e a produção de livros, artigos, ensaios e capítulos de livros.

Como integrante da Rede, reconheço que, dentre as trajetórias percorridas, esta que ora trilho – ou que busco palmilhar – revelou-se a mais desafiadora. O desafio reside, primordialmente, em confrontar a lógica simplificadora que moldou minha formação. Tornou-se inadiável uma reforma do pensamento, nos moldes propostos por Morin, para instaurar uma racionalidade que não fragmente a realidade, mas que estabeleça uma mudança de atitude e de concepções capaz de não reduzir os fenômenos, permitindo-me, enfim, apreender a complexidade do mundo contemporâneo.

Contudo, essa transformação não é instantânea. Leitura, estudo, esforço, (re)construções, ânimo e vontade são atividades e atributos que envolvem a busca paulatina pelo entendimento e a apropriação da epistemologia e o desenvolvimento do pensamento complexo. Reconheço, no entanto, que o caminho mais desafiador já foi trilhado pelo autor desta epistemologia, a qual, de forma transdisciplinar, é constituída pela ligação harmônica de uma constelação de saberes de diversas áreas do conhecimento. Edgar Morin mergulhou nas profundezas com o oxigênio que o permite continuar imerso, estudando e escrevendo.

### **A relevância social da pesquisa com base no Pensamento Complexo**

A justificativa deste estudo reside na necessidade de instaurar uma compreensão da realidade como um tecido de fenômenos e elementos interconectados, e não como partes e fatos isolados, conforme nos ajuda a refletir o Pensamento Complexo de Edgar Morin. Isso é primordial porque as políticas educacionais contemporâneas, ao se estruturarem sob uma lógica cartesiana, trabalham os processos de alfabetização e letramento com um pensamento simplificador, que acaba por fragmentar e disjuntar esses processos.

Dessa forma, o significado da leitura e da escrita é distanciado tanto do contexto de vida quanto da complexidade humana. Essa fragmentação dificulta que se efetive simultaneamente um processo de alfabetizar e letrar para a formação de leitores e escritores plenos, exigindo, portanto, um novo quadro epistemológico com pilares que propugnam por uma educação complexa como ponte para uma educação transformadora.

Ao circunscrever, nesta tese, a proposta de uma pesquisa documental em políticas educacionais – compreendidas como modelos programáticos de educação que materializam determinadas lógicas formativas – focamos os documentos oficiais em função do objeto de estudo: as proposições de alfabetização e letramento na política educacional do município de Palmas-TO. Os documentos compreendem o Documento Curricular do Tocantins (DCT), o Plano Municipal de Educação (PME) e o Currículo da Alfabetização e Letramento (1º e 2º Anos). A relevância científica e social desta investigação reside na articulação de uma contribuição teórica que emerge da confluência entre a Educação e a Linguística Aplicada, campos que se interpenetram na construção do conhecimento sobre a linguagem e a formação humana.

Do ponto de vista social, esta pesquisa visa contribuir para o avanço nas propostas de ensino da leitura e escrita a partir da complexidade, imergindo nas dimensões humanas, nas múltiplas perspectivas do objeto, servindo como contraponto para redimensionar proposições excessivamente técnicas e a visão reducionista que ainda estão presentes no contexto da educação atual.

Nesse panorama, o desenvolvimento deste trabalho representa nosso envolvimento acadêmico e compromisso social de oferecer contribuições a uma visão que inclua na totalidade as dimensões epistemológica, ontológica e metodológica. Busca-se, assim, uma educação que contemple o entrelaçamento dos sujeitos, dos objetos do conhecimento, da sociedade e do meio ambiente. Uma educação que propicie o pensamento e ações sistêmicas. Também proporciona uma rota diferente para percepções sobre o local e o global, e viabiliza a compreensão da escrita no interior das relações humanas, como um fenômeno complexo, dinâmico e contextualizado.

A metodologia constituiu o caminho para desenvolver o pensamento e exercer a prática da pesquisa documental, por meio da abordagem qualitativa e da análise de conteúdo dos dados gerados. O método, por sua vez, conduziu-nos ao olhar complexo, buscando no âmago da Epistemologia da Complexidade de Edgar Morin a fundamentação do nosso pensamento. Concomitantemente, o estudo bibliográfico forneceu o estofamento teórico necessário para construirmos o conhecimento que valoriza a linguagem como prática social e manifesta a compreensão dos processos em sua complexidade, no interior de uma realidade presente.

Julgamos que os resultados da análise crítica dos dados gerados trazem contribuições que podem reverberar no cenário social. Isso ocorre no ato de revelar, especificamente, conceitos, perspectivas, limites e possibilidades associados a condicionantes políticos, econômicos, sociais, culturais e a outros aspectos constituintes dos processos de alfabetização e letramento. Acreditamos que esses elementos devem ser ressignificados em práticas reais afloradas em diferentes contextos.

Por tudo isso, realizamos uma caminhada por uma trilha que foi se abrindo em capítulos, desdobrados a partir dos objetivos específicos, consolidando, dessa maneira, a seguinte estrutura:

### **Organização da tese**

No Capítulo 1 – **Um olhar sobre a alfabetização e o letramento na tecitura da educação complexa** – apresentamos os fundamentos da Epistemologia da Complexidade que constituem as bases desta pesquisa. Iniciamos com a compreensão de paradigma, enfatizando sua relação com a estruturação do pensamento e com as formas de ver, produzir e construir o conhecimento. Partindo das reflexões emergentes da temática “paradigma, educação e complexidade”, ressaltamos a importância de novos horizontes para ressignificar os processos educacionais contemporâneos e ancoramos esta pesquisa nos princípios da epistemologia moriniana. Os construtos do pensamento complexo oferecem a sustentação teórica necessária para exercitar um pensar multidimensional, que recusa a fragmentação e integra alfabetização, letramento e sujeito cognoscente aos seus contextos, histórias e seu futuro.

O Capítulo 2 – **Alfabetização e letramento: dimensões e confluências teóricas** – dedica-se ao aporte teórico dos conceitos de alfabetização e de letramento, sob uma perspectiva histórica e teórico-conceitual. Essa abordagem permite refletir sobre os percursos da alfabetização no horizonte da educação laica e gratuita em uma sociedade democrática. Situamos o fenômeno da alfabetização e do letramento a partir da Linguística Aplicada e, em diálogo com essa fundamentação, abordamos os referenciais teóricos e didáticos mais recorrentes nas políticas educacionais, buscando compreender como os conceitos ganham forma nos documentos curriculares.

O Capítulo 3 – **Navegar é preciso: a tecitura metodológica da investigação** – descreve o caminho metodológico. Explicamos a abordagem e a natureza da pesquisa. Apresentamos o arcabouço teórico-metodológico, o tipo de pesquisa, o processo de construção da tese e detalhamos o procedimento e a técnica utilizados para a geração de dados. Na sequência, contextualizamos o município de Palmas e descrevemos o movimento histórico de criação das primeiras instituições escolares do município.

O Capítulo 4 – **Alfabetização e letramento na infância: as tramas das políticas nacionais na educação contemporânea** – descreve as principais políticas educacionais nacionais contemporâneas voltadas à alfabetização e ao letramento de crianças. Caracterizamos seus referenciais teóricos e propostas didático-pedagógicas, analisando como as proposições se posicionam frente às convergências da educação sob a ótica da complexidade e em que medida ainda se vinculam aos fundamentos do paradigma científico moderno.

No Capítulo 5 – **Entre fios e redes: a tecitura da alfabetização e letramento de crianças em Palmas-TO** – chegamos ao entrecruzamento onde o problema de pesquisa é contextualizado e onde se posiciona a análise proposta no objetivo geral desta tese. Situamo-nos no local da pesquisa, o Sistema Municipal de Educação de Palmas, e caracterizamos as políticas educacionais que orientam as propostas de leitura e escrita para a alfabetização e o letramento de crianças matriculadas na rede municipal. A análise de conteúdo – guiada pelos eixos designados: Alfabetização e letramento; Dimensões social, histórica, política e cultural da escrita; Pluralidade e contextos da escrita; O sujeito cognoscente na aprendizagem; Os gêneros discursivos e textuais – destaca convergências e distanciamentos em relação à educação complexa, sob o viés de Edgar Morin, nas atuais propostas contidas nos documentos oficiais da política educacional de Palmas-TO.

## 1 UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA TECITURA DA EDUCAÇÃO COMPLEXA

Se a noção de conhecimento se diversifica e multiplica ao ser considerada, podemos supor legitimamente que contém em si diversidade e multiplicidade. Desta forma, o conhecimento já não poderia ser reduzido a uma só noção como informação, percepção, descrição, ideia ou teoria, entretanto, há a necessidade de concebê-lo nos diversos modos ou níveis aos quais corresponderia cada um desses termos.  
(Morin, 1988)

Neste capítulo, estabelecemos os alicerces epistemológicos e os sustentáculos teóricos do nosso olhar sobre os processos de alfabetização e letramento em políticas educacionais, na perspectiva da educação complexa necessária ao presente século. Concomitantemente à exposição dos pressupostos da ciência moderna, apresentamos os fundamentos da Epistemologia da Complexidade, contrapondo a lógica da disjunção e da redução características do pensamento cartesiano à necessidade premente de articulação que abarque a pluralidade do real.

Em cinco momentos estruturantes do capítulo, tecemos a discussão teórica com vistas a fundamentar o caminho de possibilidade de uma educação mais transformadora, concebendo o objeto de nosso estudo no seio de uma realidade dinâmica, tecida por incertezas, múltiplas interações, plural e em constante auto-organização.

A construção teórico-epistemológica, por meio do estudo bibliográfico, tem como base os princípios-guias do pensar complexo, que nos levam a contemplar os processos de alfabetização e letramento postulados como partes constituintes de um dado contexto real, cultural, político e histórico; a dar ênfase ao sujeito cognoscente em sua subjetividade e autoria de sua aprendizagem; a perceber a dialógica de elementos diferentes como partes complementares e a considerar a circularidade retroativa e recursiva nas percepções teóricas e práticas da escrita ao longo da história.

Partindo do texto em epígrafe, iniciamos o capítulo elucidando nossa perspectiva de conhecimento, fenômenos e mundo sob o prisma da

multidimensionalidade e da complexidade. Para nós, o mundo é visto como uma trama tecida de subjetividade, objetividade, acontecimentos, incertezas, ações, interações e retroações. Essa visão se baseia na simbiose entre singularidades e pluralidades, estabelecendo a conectividade entre as dimensões ontológicas e as dimensões dos objetos de estudo.

### **1.1 Paradigmas: implicações na realidade e reflexos na educação**

A alfabetização e o letramento não são detalhes e fenômenos acabados no espaço temporal escolar, são a base de um ensino transcendente e coexistente que promove a ligação do ser humano com o conhecimento, em suas dimensões globais e multidimensionais, e sua integração no processo da vida. Repensar os fenômenos sob uma perspectiva transformadora é uma necessidade educacional que, na atualidade, precisa integrar as contradições do aprendizado (ótica dialógica) e compreender a aprendizagem não como um fim, mas como um ciclo contínuo de auto-organização (ótica recursiva). A Epistemologia da Complexidade estrutura conceitos-chaves que auxiliam um pensar bem, capaz de religar o que foi separado. Trata-se de um pensamento integrador em oposição ao paradigma científico moderno, o qual simplifica o que é, originariamente, complexo.

A epistemologia moriniana delinea uma rota alternativa para uma inteligência pautada na complexidade, que, para ser resgatada, necessita de uma reforma do pensamento. O tripé formado pelos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos propõe uma visão capaz de capturar as inter-relações, as contradições e as nuances que compõem a nossa realidade multifacetada. Essa matriz implica um novo olhar sobre o ser entrelaçado ao seu contexto, tecido em pluralidades e incertezas, bem como para a maneira de elaborar o conhecimento dos fenômenos que buscamos interpretar.

Por vezes, ao observar o caminho percorrido pela alfabetização, notamos que esse fenômeno educacional permanece enraizado em um paradigma antigo, descendente das bases epistemológicas da ciência moderna. Essa matriz, cujos fundamentos remontam ao século XVI, moldou a racionalidade científica do Ocidente ao Oriente e consolidou globalmente sua hegemonia no século XIX, mantendo sua soberania sobre as práticas educativas até meados do século XX.

Nesse horizonte científico moderno, os objetos da alfabetização e do letramento foram se constituindo como o sistema da escrita e suas práticas sociais de uso. É a escrita, juntamente com seus aspectos técnicos e sociais, que reflete as demandas de um mundo em constante evolução e ressurgem como ideias enunciadas em textos de políticas educacionais. Ademais, ela emerge na forma como sua prática se materializa no movimento real da educação e na dinâmica pedagógica cotidiana.

Diante desse cenário, cabe retomar o passado para delinear a visão na qual se constituiu o paradigma científico clássico. É na história desse modelo que encontramos as raízes da escrita no paradigma educacional tradicional brasileiro, o qual, influenciado pelos preceitos da ciência moderna, instituiu a racionalização, a fragmentação e a interpretação linear do conhecimento.

Cabe, antes, reconhecer que a escrita aportou no Brasil no bojo do paradigma teológico, por meio do trabalho de ordens religiosas, especialmente a dos jesuítas, que operacionalizaram o ensino da leitura e escrita por mais de duzentos anos, a contar do século XVI. Contudo, as abordagens do ensino da escrita, no contexto da educação laica e gratuita e com suas nuances atuais, desenvolveram-se sob a égide da ciência moderna. Esta, por sua vez, fundamenta o que Morin denomina Paradigma da Simplificação, pois, em essência, trata-se de uma matriz que simplifica a realidade ao fragmentar os saberes e descontextualizar os elementos que compõem o real.

Ainda dominante, o paradigma da simplificação, conforme a análise de Morin (2005a), atua como o princípio organizador de toda uma cosmovisão. Ele molda não apenas a organização do conhecimento, mas as próprias subjetividades – os modos de pensar, agir e interpretar a realidade – estabelecendo a lente pela qual os seres vivos, objetos e eventos são compreendidos e significados.

René Descartes, considerado o pai<sup>3</sup> do Paradigma Simplificador, alicerçou sua proposta de conhecimento em regras que visam garantir a ordem e a certeza. Pela Regra da Evidência, o filósofo estabelece que o pesquisador jamais deva

---

<sup>3</sup> Utilizamos a palavra “pai” em referência ao reformulador de um método filosófico que consagrou o racionalismo como o único meio de se chegar à verdade, mas, de acordo com Heisenberg (1999, p. 113), citado por Nascimento (2008, p. 31), essa já era “uma tendência no pensamento humano cuja presença já pudera ser sentida na Renascença italiana e na Reforma”.

aceitar como verdadeira qualquer coisa que demonstre incertezas. A razão deve estar municiada da verdade a fim de que, de forma límpida e distinta, apague os vestígios de dúvidas, sendo necessárias as luzes da racionalidade para alcançar o conhecimento verdadeiro.

Em sua Regra da Análise, por exemplo, Descartes propõe a máxima de "dividir cada uma das dificuldades [...] em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-la" (Santos, 2008, p. 72). Desse axioma decorre o princípio da fragmentação e da simplificação: a crença de que a verdade só pode ser alcançada desmembrando a totalidade em unidades elementares. A rigorosa aplicação dessas duas normas (da evidência e da análise) impõe o pensamento disjuntivo – que separa o objeto de seu contexto, e o sujeito do objeto – e conduz a um modo de pensar com implicações profundas nas organizações sociais, econômicas, culturais e, conseqüentemente, educacionais, nas quais a lógica da especialização e da compartimentalização ainda prevalece.

Às implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas desse paradigma subjaz a redução do real mediante a descomplexificação da complexidade inerente à natureza do ser e dos objetos. Dessa forma, a cosmovisão cartesiana oferece uma perspectiva simplificada dos fenômenos e do sujeito, que é destecido das tramas de sua própria natureza, isolado de sua subjetividade, do contexto, dos objetos e de toda sua problemática. O modelo educacional, quando analisado sob as lentes das regras cartesianas, resulta em uma educação que tende a ser segmentada, técnica e descontextualizada. Na alfabetização, por exemplo, há uma supervalorização do aspecto técnico do aprendizado; no letramento, ocorre uma minimização das dimensões sociais.

O surgimento desse paradigma não se limita somente à visão de Descartes, mas envolve outros expoentes como Galileu Galilei e Isaac Newton. Nas linhas de raciocínio de Newton, destaca-se a compreensão do cosmo (ou do universo físico) como um ordenamento mecânico, no qual as relações entre os corpos representam a independência mútua. Isso sugere que o universo é composto de partes autossuficientes cujo padrão de funcionamento linear assemelha-se ao de uma máquina que opera com perfeição e ordem, neutralizando instabilidades e incertezas. O mundo, então, é percebido como um conjunto de componentes que funcionam ordenadamente, com suas peças cada qual no devido lugar, em um processo unidirecional, sendo passíveis de compreensão pela cisão e isolamento do

que foi separado da totalidade. Descartes e Newton fortaleceram a crença absoluta na obediência a leis determinísticas que moldam o real

Galilei introduz a linguagem matemática para descrever e analisar os fenômenos naturais, estabelecendo o método científico moderno como base para a observação e a experimentação. Por meio do raciocínio matemático, ele consolidou o fundamento da objetividade da ciência clássica: isolar variáveis (uma forma de redução), adotar a quantificação como único critério de verdade e mensurar mediante procedimentos matemáticos tidos como legitimadores da experimentação e da comprovação objetiva do conhecimento.

Dessa forma, reiteramos que os objetos de nossa pesquisa – a alfabetização e o letramento – bem como as plataformas em que os investigamos – as políticas educacionais – estão arraigados no paradigma da simplificação. Este paradigma, cujos operadores (a disjunção, a redução e a abstração) definiram os termos do método da ciência moderna, preserva os fundamentos da epistemologia tradicional que, ainda hoje, sustentam e moldam as estruturas do sistema de educação formal.

Mas o que é um paradigma?

Conscientes ou não, pensamos, agimos e nos relacionamos de acordo com princípios que governam nossa cosmovisão e o modo de interpretar as coisas e o mundo. Assim, os princípios norteadores de comportamentos em um dado momento histórico podem ser definidos como um paradigma, termo que comumente possui múltiplos significados, como padrão ou modelo.

No entanto, a forma como empregamos o conceito aqui ultrapassa a concepção restrita de paradigma às atividades exclusivamente científicas, como a utilizada por Thomas Kuhn (1962) em seus estudos sobre a história da ciência. Utilizamos a acepção de paradigma discutida por Morin (2000, p. 25-26), que nos traz uma compreensão expandida para além da atividade intelectual. O autor afirma que “os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo os paradigmas inscritos culturalmente neles” e que “o paradigma desempenha um papel ao mesmo tempo subterrâneo e soberano em qualquer teoria, doutrina ou ideologia”. Ainda segundo Morin, “o paradigma instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias”. Assim, o paradigma “organiza a organização deles e gera a geração ou a regeneração”.

São os paradigmas que nos oferecem referências epistemológicas, ontológicas e operacionais para nossas atividades. Fornecem-nos instrumentos

conceituais que nos permitem decifrar os fenômenos emergentes do desenrolar da vida no planeta. Como mencionado, em regra, a um paradigma subjaz nossa convicção, valores, cultura, maneira de pensar e a construção de conhecimentos. É por meio de um paradigma que percebemos o que acontece ao nosso redor e compreendemos a realidade (Moraes, 1997).

Os modelos mitológico, filosófico e teológico são exemplos de paradigmas que estruturaram o pensamento ocidental ao longo da história. O quarto modelo iniciou o pensamento moderno. Trata-se do paradigma científico já mencionado, nascido do declínio da fé e influenciado por pensadores que, segundo Sommerman (2012, p. 103), “propunham a separação entre a filosofia e a teologia ou entre razão e fé”. Nesse sentido, a revolução científica marcou a insatisfação com as práticas subordinadas aos preceitos da Teologia.

Embora os paradigmas coexistam, multiplicando as formas de leitura, interpretação e compreensão da realidade, é relevante mencionar que apenas um se torna prevalente em determinado momento histórico. Atualmente, convivemos com paradigmas enraizados nas formações que recebemos em diversos contextos. A escola, como instituição de educação formal, atua como agente propagador de modelos explicativos da realidade, moldando a forma como concebemos o mundo.

De acordo com Pinho e Passos (2018, p. 5), na esfera educacional, o Paradigma Educacional Tradicional, influenciado pelo modelo cartesiano-newtoniano, tem prevalecido no pensamento e na orientação da “prática educativa”. Segundo as autoras, “esse paradigma encontra ressonância na pedagogia tradicional, caracterizada por uma educação bancária”, conforme denunciado por Paulo Freire (1997). Ao mapear a origem desse paradigma, julgamos estabelecer um movimento relevante para acompanhar a trajetória da alfabetização e do letramento ao longo dos séculos de sua hegemonia, inclusive na contemporaneidade.

Desse modo, é importante esclarecer o conceito de paradigma que utilizamos como guia do pensamento. Na ótica de Edgar Morin, a definição é ressignificada e

abarca conotações para além da concepção de paradigma descrita por Thomas Kuhn<sup>4</sup>, que assim explica a escolha do termo:

Com a escolha do termo pretendo sugerir que alguns exemplos aceitos na prática científica real – exemplos que incluem, ao mesmo tempo, lei, teoria, aplicação e instrumentação – proporcionam modelos dos quais brotam as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica (Kuhn, 2018, p. 72).

Nessa abordagem linear, o paradigma é visto como um modelo que fornece exemplos e padrões estruturantes da forma como aspectos e instâncias da realidade são explicados, analisados e compreendidos pela ciência. Para Kuhn (2018, p. 72), “homens cuja pesquisa está baseada em paradigmas compartilhados estão comprometidos com as mesmas regras e padrões para a prática científica”. Nesse sentido, o consenso na adoção de um paradigma implica o fazer científico, efetivado por meio de um método, e determina a produção do conhecimento com base em referências compartilhadas por membros de uma comunidade científica.

Morin (2005), ao analisar a definição kuhniana de paradigma, caracteriza outra lógica: a recursiva e retroativa, que igualmente condiciona a produção de conhecimento. No campo científico, um paradigma é gerado no processo de desenvolvimento de ideias filosóficas que foram revolucionadas e passaram, por sua vez, a revolucionar o modo de o ser humano pensar sobre si mesmo e o próprio mundo, impulsionando descobertas e redescobertas.

Moraes (1998) explica o conceito de paradigma na ótica de Morin:

Segundo Morin, um paradigma significa um tipo de relação muito forte que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres. Para esse autor, esse tipo de relação dominante é que determina o curso de todas as teorias, de todos os discursos controlados pelo paradigma. Seria uma noção nuclear ao mesmo tempo linguística, lógica e ideológica (Moraes, 1998, p. 31).

O próprio autor assim o define: “conjunto de relações fundamentais de associação e/ou oposição entre um número restrito de noções entre as relações que comandam”, como também, “controlam todos os pensamentos, discursos e até mesmo teorias” (Morin, 1992, p. 372). Percebe-se, nesse conceito, a natureza social

---

<sup>4</sup> Thomas Kuhn foi historiador e filósofo da ciência. Segundo Moraes (1998, p. 31), “paradigma, na ótica de Kuhn, é uma realização científica de grande envergadura, com base teórica e metodológica convincente se sedutora, e que passa a ser aceita pela maioria dos cientistas integrantes de uma comunidade. É uma construção que põe fim às controvérsias existentes na área a respeito de determinados fundamentos”.

do paradigma no patrulhamento ideológico (sistema de ideias) do sujeito, na influência que exerce sobre a construção da racionalidade e da organização do pensamento.

Morin (2005a) não recusa a aceção de paradigma como uma estrutura mental que oferece estabilidade. Na verdade, ele amplia a extensão do termo e alerta que um paradigma controla a lógica do discurso e controla simultaneamente o lógico, o semântico e os processos de ação. Para entendermos isso na prática, discutiremos acerca da crítica que o autor faz ao paradigma de vigência no mundo; depois, dialogaremos com a Epistemologia da Complexidade para, então, contextualizarmos os fenômenos educacionais.

Morin (2005a, p. 11) afirma que “vivemos sob o império dos princípios de disjunção, de redução e de abstração”, os quais operam como “uma inteligência cega” sobre a realidade. Um dos aspectos mais criticados pelo autor é o dualismo – lógica fragmentária herdada do pensamento cartesiano que separa, por exemplo, o indivíduo da sociedade e estabelece dicotomias em todas as instâncias da realidade educativa. Essa crítica é basilar para compreendermos a necessidade de superar as cisões dos fenômenos dos processos educacionais, visto que a fragmentação e a separação são insuficientes diante da complexidade da vida, limitando e reduzindo o aprendizado a uma dimensão simplificada.

No Quadro 1, expomos elementos sob a dicotomia descrita por Morin (2000). Em sua análise, o autor observa que a disjunção não somente causa a separação entre o sujeito e suas múltiplas dimensões, mas dicotomiza todas as esferas da realidade.

Quadro 1. Dicotomia cartesiana

<p style="text-align: center;">           Sujeito/Objeto            Alma/Corpo            Espírito/Matéria            Qualidade/Quantidade            Finalidade/Causalidade            Sentimento/Razão            Liberdade/Determinismo            Existência/Essência         </p>
--

Fonte: Morin (2000, p. 26).

O Quadro 1 expõe a desarticulação de diferentes dimensões que são atributos humanos envolvidos por dicotomias que, na prática da desarticulação,

levam a perder de vista a complexidade. As dicotomias formatam rupturas no pensamento, manifestando-se pelo reducionismo da multidimensionalidade do sujeito. Inclusive, o próprio homem foi lacerado, segmentado e reduzido a pedaços de sua constituição: a *res extensa* (o corpo, a matéria mensurável que ocupa espaço) e a *res cogitans* (espírito, a mente, a alma, o pensamento) tornaram-se os pontos de referências filosóficas do Paradigma Simplificador, isto é, o dualismo cartesiano serve de base para esse paradigma.

A dicotomia (divisão prática que fragmenta) implica, na educação, uma visão dualista de que tudo é independente e pode ser degradado em partículas distintas; por exemplo, a leitura e a escrita são tratadas como partículas isoladas, imunes a influências contextuais. No pensamento dualista (crença filosófica), a alfabetização e o letramento são processos dissociáveis e podem ser destrinchados objetivamente, sem a interferência da subjetividade, como se o aprendizado da escrita fosse algo alheio ao sujeito.

No que se refere à apreensão da realidade, a ênfase exclusiva nos elementos exteriores impede que se compreenda a multidimensionalidade e a imediata exigência de religação das partes com o todo. Isso ocorre porque, conforme explica Morin (2005a, p. 59), a “simplicidade vê o uno ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo”. Em síntese, o princípio da simplicidade separa o que está ligado ou unifica o que é diverso.

Sintetizando: sob a égide do pensamento dicotômico e dualista, o foco é a separação e a exclusão. Esse é um ponto sobre o qual recaem as consequências da disjunção e da fragmentação, que se manifestam na incapacidade de um pensador linear de ajustar o foco para os significados não mensuráveis das realidades. Escapa de sua lente a natureza complexa subjacente à totalidade dos seres e das coisas.

Para efeito de exemplificação, sinalizamos alguns pontos, dentre muitos outros, desencadeados pela visão cartesiana, que consideramos consequências do método da fragmentação/simplificação dominante.

- a) Redução do pensamento: a realidade complexa aprisionada em sistemas lineares substitui a compreensão do vivo por uma racionalização rígida e limitada.
- b) Fragmentação metodológica: o conhecimento disciplinarizado e fragmentado, impõe uma forma de conhecer que isola os fenômenos de seus contextos originais.

- c) Isolamento Institucional: a (hiper)especialização cria fronteiras rígidas e hierarquizadas entre os saberes, tornando os campos acadêmicos incomunicáveis e fechados.
- d) Cegueira ético-social-política: o progresso técnico desvincula-se da ética, gerando uma inteligência cega que ameaça a vida, a paz e o equilíbrio do meio ambiente.

Somam-se à lista a separatividade entre educação e vida, a ideia de alunos desconectados de sua capacidade de aprendizagem, os conteúdos com pouca (ou nenhuma) relação com a realidade social dos estudantes, a aprendizagem passiva e receptiva diante dos conhecimentos transmitidos pelo professor, a desvalorização da profissão docente e os inúmeros problemas relacionados à escola, ao planejamento educacional, ao fenômeno educativo, à prática educativa, ou seja, à educação em sua multidimensionalidade.

Para posicionar uma explanação mais compreensível, afirmamos que a ciência moderna possibilitou grandes progressos na sociedade. Moraes (1998, p. 42) respalda essa constatação, ressaltando a democratização do saber e o surgimento de técnicas eficazes de investigação. Todavia, ergue-se uma reflexão crítica sobre a suposta neutralidade científica, que tem provocado progressos econômicos descomprometidos com a proteção do ecossistema e insensíveis à letalidade de certas descobertas. Os problemas de hoje são de abrangência social e global; contudo, com um pensamento reducionista, simplificador e segmentário, o próprio ser humano não tem conseguido pensar em soluções ou, pelo menos, apresentar faísca atenuante, tendo a educação como parte essencial no processo de transformação e melhorias no contexto social.

É justamente a persistência e a complexidade da crise na esfera educacional que revelam a inadequação do modelo simplificador que a gerou. Diante das falhas sistêmicas, a deficiência e os próprios limites do Paradigma Simplificador se manifestam na prática. Os paradigmas se enfraquecem diante da existência de um “conjunto de problemas cujas soluções não são encontradas no horizonte de determinado campo teórico, dando origem a anomalias ameaçadoras da construção científica”. Dessa forma, “um repensar sobre o assunto passa a ser requerido” (Moraes, 1998, p. 55). As perspectivas das ciências se alteram embaladas por questionamentos do pensamento predominante, novos entendimentos e explicações dos fenômenos do mundo.

Foi assim que, a partir de crises iniciadas no final do século XIX e da emergência de novas teorias ao longo do século XX (da Física Quântica à Biologia, passando pela Cibernética e pela Teoria dos Sistemas), constituiu-se um novo corpo teórico e uma transição epistemológica. Essas abordagens fundamentaram a ruptura com os princípios do paradigma newtoniano-cartesiano, modelo que, embora ainda majoritário, já não apresentava suficiência explicativa para a complexidade dos fenômenos naturais e da realidade.

As rupturas conceituais concentradas no século XX impulsionaram a evolução do pensamento científico. Contudo, esse acontecimento não implicou a superação imediata, tampouco a extinção do paradigma reinante, que demonstra resiliência e ainda persiste no século XXI. Nesse sentido, relacionamos os desdobramentos dessas novas descobertas a epistemologias que facultam formas inéditas de ver e perceber a realidade em sua complexidade. Associamos, igualmente, esses avanços a novos princípios do fazer ciência e a uma busca pela compreensão multirreferencial do ser, da realidade e do universo.

As novas descobertas científicas trouxeram à luz um novo espírito científico, envolto em princípios sufocados no modelo cartesiano, como o Princípio da Incerteza (Heisenberg) – questiona a ideia newtoniana de determinismo absoluto do mecanicismo; a Lei da Complementaridade (Niels Bohr) – contraria o princípio da disjunção, e sugere a dialógica em que os fenômenos da realidade são compreendidos mediante conceitos e ideias que aparentemente se contradizem e não poderiam ser aplicadas ao mesmo tempo, mas que, juntas, são necessárias para ter uma percepção mais completa.

O Princípio da Incerteza e a Lei da Complementaridade são conceitos reveladores de dimensões da realidade continuamente mascaradas no jogo das dualidades dicotomizadas, “que priorizam somente a dimensão que contribui para a construção da ordem e da certeza, tornando-se uma visão parcial, reducionista, determinista e objetivista” (Santos, 2008, p. 78).

Segundo Moraes (1998), o Princípio da Incerteza e a Lei da Complementaridade ofereceram grandes lições ontológicas e epistemológicas para a compreensão no universo do conhecimento científico, ao revelar que a neutralidade não existia e que os conceitos de interação, interdependência e interconexão são pressupostos explicativos da relação entre sujeitos e objetos. O Princípio da Incerteza também revelou que tudo era uma questão de probabilidade, dependendo

da ação humana em um determinado momento, destruindo, assim, o mito da realidade ordenada e da noção rigorosamente determinística de causa e efeito.

Cabe destacar a importância do conceito de "estruturas dissipativas" ou dissipadoras, introduzido por Ilya Prigogine. Moraes (1997, p. 65) esclarece que, para Prigogine, estruturas dissipativas "são sistemas abertos, considerados complexos organizacionais sem equilíbrio, ou quase sem equilíbrio, e que caracterizam os sistemas vivos." A autora esclarece que a partir do trabalho do físico-químico, o universo pode ser concebido como ele está: "num processo contínuo de auto-organização, de criação e não de ruptura". Assim, no novo corpo teórico, uma ciência complexa tomou forma inacabada, aberta às mudanças, às causalidades, à incerteza. Por conseguinte, caos, incerteza, contradição, relatividade, abordagem sistêmica organizativa, ordem/desordem são princípios e pressupostos dessa nova ciência, que podemos chamar de ciência contemporânea.

O final do século XIX e o despertar do século XX foram momentos marcados por sucessivas descobertas científicas, formulação de teorias, mudanças de conceitos e o desenlace de novas perspectivas de dimensões da realidade que impactaram o modo de pensar o mundo. Seguindo o processo de enfraquecimento da visão mecanicista newtoniana e simplificadora cartesiana, as novas descobertas despertaram um repensar sobre a necessidade de mudanças, tanto conceituais quanto práticas, que transgredissem a antiga base explicativa das ciências tecida nos cânones do paradigma científico moderno.

Segundo Moraes (1997, p. 56), essas duas épocas compreendem o início de uma ruptura entre o mundo moderno e o contemporâneo. No campo da Biologia, Charles Darwin introduziu no mundo a ideia da evolução das espécies em contraposição à ideia criacionista sustentada no modelo cartesiano. Entre as descobertas revolucionárias, acrescenta-se a Teoria da Relatividade de Einstein (1879-1955), a qual constitui, assim, "as tentativas mais completas de desenvolvimento de uma abordagem global do funcionamento das leis do universo relacionadas à matéria e ao seu movimento" (Moraes, 1997, p. 21).

Depois das descobertas oriundas da Física Quântica e da Teoria da Relatividade, Moraes (1997, p. 60) afirma que "o mundo passou, então, a ser concebido em termos de movimento, fluxo de energia e processo de mudança. O universo passou a ser composto de espaço e energia, considerados indissociáveis". Ao abordar as contribuições decorrentes dessas novas descobertas em questões

relacionadas ao universo, ao planeta e à vida, a autora descreve implicações na compreensão de um determinado contexto que passou a exigir um novo olhar, capaz de contemplar todos os ângulos da realidade.

Assim, tornou-se essencial a reintrodução do sujeito no processo de construção do conhecimento, considerando-o, na verdade, detentor de uma racionalidade complexa e, conseqüentemente, de uma visão mais completa. Esse sujeito seria capaz de ver de modo contextualizado, perceber os processos, os sujeitos e os objetos numa totalidade provisória, e considerar que o ser e a realidade em sua complexidade se relacionam como um todo.

A menção a esses expoentes evidencia que a crise dos operadores cartesianos de fragmentação e disjunção emergiu da própria evolução dos estudos científicos. A efervescência de uma cosmovisão que integra a multidimensionalidade do real trouxe implicações profundas ao processo de construção do conhecimento. Como veremos adiante, um eixo central dessas teorias migrou da periferia científica para o centro do debate: o conceito de complexidade.

## **1.2 A complexidade: princípio de uma epistemologia**

Petraglia (2013) explica que o conceito de complexidade, consolidado a partir das contribuições da Cibernética, disseminou-se por múltiplas áreas do saber, fundamentando a crítica à fragmentação dos fenômenos. É possível afirmar, portanto, que a complexidade já habitava o cerne de diversos campos – como a física quântica, a biologia sistêmica e a própria filosofia – ainda que de forma periférica ou compreendida parcialmente.

Edgar Morin, ao sistematizar a Epistemologia da Complexidade, conferiu rigor metodológico a essa percepção, evidenciando seu valor e transformando um conceito outrora marginal em um conceito cientificamente contextualizado e de alcance universal. Segundo o autor, a ciência moderna, que sempre buscou a simplificação máxima, reencontrou a complexidade no próprio ato de investigação. Assim, a complexidade ressurgiu na mesma via de onde havia sido posta à margem: o campo científico.

Ora, a complexidade chegou a nós, nas ciências, pelo mesmo caminho que a tinha expulsado. O próprio desenvolvimento da ciência física, que se consagrava a revelar a Ordem impecável do mundo, seu determinismo

absoluto e perpétuo, sua obediência a uma Lei única e sua constituição de uma forma original simples (o átomo) desembocou finalmente na complexidade do real. Descobriu-se no universo físico um princípio hemorrágico de degradação e de desordem (segundo o princípio da termodinâmica); depois, no que se supunha ser o lugar da simplicidade física e lógica. Descobriu-se a extrema complexidade microfísica; a partícula não é um primeiro tijolo, mas uma fronteira sobre uma complexidade talvez inconcebível; o cosmos não é uma máquina perfeita, mas um processo em vias de desintegração e de organização ao mesmo tempo (Morin, 2005a, 14).

Dessa maneira, o próprio rigor do desenvolvimento científico “forçou” a ciência a assumir a complexidade: a microfísica, por exemplo, revelou que a partícula possui uma natureza dual (onda e corpúsculo); não é elemento isolado, mas uma abertura para um universo de interações e energias que desafiam os fundamentos da lógica tradicional. Conforme as proposições da termodinâmica e da teoria sistêmica, ambas incorporadas na epistemologia de Edgar Morin, constata-se, assim, que a complexidade habita o nível microscópico e que o cosmos não é uma máquina previsível. O universo, de forma dialógica, desintegra-se (desordem) e organiza-se (ordem) simultaneamente, permitindo que os elementos se movam e se encontrem, gerando estruturas novas e complexas. Se a ciência contemporânea admite que a complexidade inerente a todos os fenômenos não pode mais ser ignorada, depreendemos que a educação – tanto no contexto específico desta pesquisa quanto em todo o território nacional – não pode persistir em manter a complexidade à margem de suas políticas, como também de suas práticas.

No conhecimento científico, a palavra complexidade é apreendida na existência de todas as coisas, em todos os níveis da realidade social e no âmbito da vida. A complexidade tornou-se, como diz (Morin, 2005a, p. 7), um “macroconceito” e “denominador comum” de seus trabalhos. O termo não restringe seu significado à noção de algo complicado, de difícil compreensão, nem se limita a outros sinônimos como: hermético, confuso e o que não é simples. Complexidade também não é completude. Na verdade, a palavra completude faz emergir a percepção da não completude do conhecimento, fazendo lembrar que é impossível termos um saber pleno ou completo. Nesse sentido, Morin (2005a) reconhece a incerteza e a incompletude do conhecimento como um princípio da complexidade. Nesses termos, a construção do Pensamento Complexo reconhece desde o início essa impossibilidade.

É importante compreender a palavra-chave da epistemologia moriniana, respondendo à pergunta: O que é a complexidade? Na definição etimológica e

elementar, "complexo" é um termo oriundo do latim: *complexus*. Significa aquilo que inclui, cerca, rodeia. Essa definição nos leva a refletir sobre a adoção da perspectiva oposta aos princípios que o paradigma simplificador legou à ciência moderna que, ao ignorar a ideia de junção, estabeleceu mecanismos disjuntivos (Petraglia, 2013) e privilegiou o método da separação e do desligamento como modo de apreender, observar e estudar o real.

Morin (2003) adverte que, desde o início do processo de escolarização, somos condicionados pela lógica da ciência moderna a dissociar o que é, por natureza, interdependente. Ao desenvolvermos a aptidão para desunir e isolar os saberes, passamos a organizar o conhecimento em compartimentos estanques. O resultado é uma compreensão parcial da realidade, fruto de uma formação que não fomenta o hábito de estabelecer interconexões entre os diversos elementos do real. Em oposição a essa lógica fragmentária, emerge a necessidade de uma nova inteligibilidade. A complexidade, nesse sentido, não é um conceito isolado ou apenas uma categoria teórica, mas o núcleo vital da epistemologia de Edgar Morin, que a detalha da seguinte forma:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza. (Morin, 2005a, p.13-14).

O que é tecido junto? Todos os elementos constituintes da vida: os indivíduos, a cultura, a sociedade, o ecossistema, o planeta. Todos se tecem em conjunto, formando uma realidade que podemos ilustrar como uma rede composta por fios interconectados, onde cada nó de intersecção representa as relações e indica as interações entre as partes e o todo. Com efeito, aprender a religar é uma necessidade. Isso demanda uma reforma do pensamento que, efetivamente:

– compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; – reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar; de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões; – reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula); – respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade (Morin, 2003, p. 88-89).

Reforma que pode ser iniciada com o (re)conhecimento do *modus operandi* da ciência moderna e as implicações de sua lógica simplificadora, linear e redutora no padrão de pensamento que influencia nossa cosmovisão e modo de operar. Para tanto, como dissemos anteriormente, a evolução do pensamento científico tem permitido aos pesquisadores questionar esses postulados, problematizar a correlação da ordem e da desordem e lidar com o indeterminismo e o acaso.

### 1.2.1 Pensamento Complexo: lente analítica da alfabetização e letramento em políticas educacionais

A Epistemologia da Complexidade é tecida a partir da junção dos princípios destas teorias: teoria da informação, teoria cibernética e teoria dos sistemas. Três teorias que emergiram na década de 1940, "cujos impactos e aplicações, no entanto, só se manifestariam mais tarde, a partir dos anos 60", conforme observa Petraglia (2006, p. 1). A década de 60 manifesta um momento em que se deflagraram, na esfera sociocultural, questionamentos e efervescências contra a fragmentação, estabelecendo, assim, um cenário favorável para que essas teorias, menos metódicas e mais abertas, focalizassem a necessidade de um novo paradigma para as ciências.

Por meio da Figura 1, ilustramos a Complexidade como uma epistemologia assentada em novos pressupostos ontológicos, gnosiológicos e operacionais para explicar o ser e a realidade.

Figura 1. Origem da Complexidade



Fonte: Elaborado com base em Petraglia (2013).

Como bem observa Sommerman (2012, p. 620), a Teoria da Informação “permite o tratamento da incerteza, da surpresa e do inesperado”; enquanto Cibernética “permite o tratamento do círculo de retroação (*feedback*) da causa sobre o efeito”. Já a Teoria dos Sistemas “permite pensar não só na relação ordem-desordem-organização, mas na emergência de qualidades imprevisíveis no sistema, as hierarquias dos níveis de organização e suas imbricações”, entre outras coisas.

Concordamos, portanto, que a Epistemologia da Complexidade se configura como um amálgama de teorias: uma tecitura transdisciplinar tecendo-se em um ecossistema conceitual dialógico. Não se trata de uma síntese parcial ou da simples assimilação de ensinamentos de cientistas, filósofos e domínios da arte e da literatura, mas de uma tecitura e simbiose transdisciplinar de saberes e conceitos. A Complexidade visa à construção de um conhecimento integral, centrada na visão do ser inacabado, tecido em uma realidade mutável. Abrange, ainda, a percepção de um mundo global sob uma abordagem sistêmica, na qual o entendimento do todo é indissociável das partes, e vice-versa. Nessa epistemologia, sobre a qual se edifica o Pensamento Complexo, Edgar Morin enfatiza que não se trata de uma proposta substitutiva da lógica reinante, mas:

Do mesmo modo, utiliza-se a lógica clássica e os princípios de identidade, de não contradição, de dedução, de indução, mas se conhece os seus limites, sabe-se que em certos casos é necessário transgredi-los. Não se trata, portanto, de abandonar os princípios da ciência clássica — ordem, separabilidade e lógica —, mas de integrá-los num esquema que é ao mesmo tempo mais amplo e mais rico. Não se trata de opor um holismo global e vazio a um reducionismo sistemático; trata-se de ligar o concreto das partes à totalidade. É preciso articular os princípios de ordem e de desordem, de separação e de junção, de autonomia e de dependência, que estão em dialógica (complementares, concorrentes e antagônicos) no seio do universo. Em suma, o pensamento complexo não é o contrário do pensamento simplificador, ele o integra (Morin, 1999, p. 255-256).

Nesse movimento de integração e ampliação dialógica, o Pensamento Complexo considera a explicação das partes (simplificação) necessária, mas reconhece que somente isso não é suficiente para revelar o *complexus* (o que é tecido junto) e apreender a realidade em sua unidiversidade. Esta, por sua vez, só se manifesta plenamente por meio da contextualização, articulação, interconexão e religação de seus componentes.

Segundo Pinho e Passos (2018, p. 7-8), esse pensamento “percebe o universo como um todo indissociável”, propondo uma abordagem “que se contrapõe

à 'causalidade linear', uma vez que aborda os fenômenos como uma totalidade orgânica". Abordagem inexecutável ou dificilmente realizada por práticas estabelecidas na separação e no reducionismo. Com efeito, abordagem possível para o Pensamento Complexo, tendo em vista que essa epistemologia, segundo Petraglia (2013), configura um amálgama de saberes oriundos de um conjunto de ideias a respeito da complexidade, constituindo-se em uma ponte entre as discussões da ciência e da filosofia por conseguir promover e articular a comunicação entre os diferentes campos do saber.

Especialmente ao destrinchar o Paradigma Simplificador e seus efeitos, o Pensamento Complexo tece uma crítica contundente ao modo cartesiano de interpretar o mundo. Diante disso, propõe uma nova compreensão fundamentada em uma lógica sistêmica, que enfatiza as interações e a interdependência dos fenômenos, articulando a inter-relação entre indivíduos, sociedade e natureza, que seguem seu curso em um movimento recursivo e não linear.

A Epistemologia da Complexidade demonstra seu potencial para fundamentar pesquisas em políticas educacionais a partir de seus princípios essenciais, que articulam o que está isolado e permitem lidar racionalmente com a incerteza e a incompletude. Como lente teórica, a Complexidade fomenta o diálogo e a compreensão de políticas educacionais a serviço do ser humano, ampliando o debate sobre o sentido e as finalidades da educação sob a ótica de uma qualidade necessária tanto ao século atual quanto às gerações futuras.

Entendemos a importância de políticas educacionais posicionadas no centro de decisões democráticas, não como um acúmulo de proposições estéreis, mas ligadas à vida. Essa discussão é uma pauta indispensável nas reflexões e nas análises de questões fundamentais da educação e, por esse motivo, necessita ser retomada em novos horizontes da visão e do pensamento relativos aos processos educacionais que, nos dias de hoje, têm se tornado uma questão polêmica e central nos debates acerca da conjuntura e do destino da sociedade. Isso ocorre porque educação e sociedade moderna são sistemas interligados, dos quais decorrem os rumos da atuação profissional e das ações humanas operacionalizadas por diferentes áreas do conhecimento.

Desse modo, recorreremos a construtos do Pensamento Complexo para alcançarmos um conhecimento multidimensional e desenvolvermos uma perspectiva crítica da visão simplificadora de políticas educacionais, que se apresentam

desarticuladas dos contextos, fenômenos e processos educacionais. Acreditamos que o Pensamento Complexo nos capacita a compreender esses fenômenos nos níveis global e local. A estruturação dessa nova forma de pensar a ciência requer o esclarecimento de conceitos basilares. Dessa forma, as ideias-chave que compõem o presente arcabouço teórico da filosofia moriniana estão reunidas no Quadro 2, servindo como referência conceitual para toda a discussão desta tese

Quadro 2. Construtos teóricos da complexidade de Edgar Morin

<b>Complexidade</b>
<p>Diz respeito àquilo que está ligado. É um fator constitutivo da realidade.</p> <p>“... a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (Morin, 2000, p. 37).</p> <p>. “Indica que tudo se liga a tudo e, reciprocamente, numa rede relacional e interdependente. Nada está isolado no Cosmos, mas está sempre em relação a algo” (Petraglia, 2006, p. 1).</p> <p>“Complexidade significa, para Edgar Morin (1990), uma tessitura comum que coloca como sendo inseparavelmente associados o indivíduo e o meio, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações que tecem a trama da vida” (Moraes, 2010, p. 4).</p> <p>“A complexidade é uma característica presente na composição de um sistema de natureza complexa, produto de uma tessitura comum que traz consigo a incerteza, o indeterminismo e o acaso” (Moraes, 2021, p. 177).</p>
<b>Pensamento Complexo</b>
<p>“Um pensamento que reúne conhecimentos separados” (Morin, 2015).</p> <p>É “um pensamento que une e não separa todos os aspectos presentes no universo” (Petraglia, 2006, p. 1).</p> <p>“É um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida” (Petraglia, 2013, p. 18).</p>
<b>Pensar complexo</b>
<p>Ato cognitivo desenvolvido por operadores cerebrais e guiado por uma racionalidade aberta e dialógica.</p> <p>“... um modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, é capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos” (Morin, 2003, p. 97).</p> <p>“Pensar de forma complexa é pensar no processo, é tecer junto elementos constituintes de uma dada realidade social, física ou natural” (Sá, 2011, p. 250).</p>
<b>Contexto/Contextualismo</b>
<p>“O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia” (Morin, 2000, p. 36).</p> <p>“Contextualismo, [...] a influência do contexto geral de qualquer sistema experimental, ou experiencial, incluindo aqui as expectativas do observador, as influências das circunstâncias criadas, como produto de um campo vibracional e operacional que lhe dá sentido e significado” (Moraes, 2021, p. 177).</p>

Fonte: Elaborado a partir de Morin (2000, 2003, 2015); Petraglia (2013); Moraes (2021) e Sá (2011).

O Quadro 2 merece alguns comentários: a) O Pensamento Complexo também é chamado de Complexidade ou a Complexidade, b) complexidade escrita toda com letras minúsculas é o substantivo cujo significado etimológico é “o que é tecido junto”, c) Epistemologia da Complexidade, termo também utilizado diversas vezes nesta tese é outra forma de nomear a Complexidade. Portanto, temos Pensamento Complexo, Complexidade, Epistemologia da Complexidade designando a epistemologia sistematizada por Edgar Morin.

Mais do que oferecer uma síntese da organização de conceitos que constroem o Pensamento Complexo, as construções focalizadas no Quadro 2 ilustram uma intenção didática de apresentar alguns enunciados que possibilitam um conhecimento do conhecimento complexo (Morin, 2000). Isso abrange aspectos importantes para nossa maneira de abordar o objeto de estudo com novos olhos, sob uma perspectiva complexa fundamentada na epistemologia moriniana. Esse modo de conceber o conhecimento nos permite ver a inseparabilidade dos componentes que constituem o todo, como as dimensões individuais, técnicas, sociais, políticas, culturais, econômicas dos fenômenos educacionais, como também das dimensões existenciais dos sujeitos.

Os elementos e fenômenos são inseparáveis porque, conforme aponta Morin, "existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes" (Morin, 2003, p. 14). É um modo de pensar reflexivo, capaz de interligar diferentes dimensões da realidade, que tem como estratégia escapar das armadilhas do pensamento redutor, disjuntor e totalizante, permite a nós pesquisadores da educação e de seus fenômenos, de acordo com Pinho e Passos:

[...] novas formas de diagnóstico, novos procedimentos metodológicos que sejam mais adequados a cada situação e que permitam apreender o real, com suas múltiplas dimensões, em toda a sua complexidade, para que se possa identificar necessidades concretas, capazes de subsidiarem a construção de uma política educacional congruente com a realidade (Pinho; Passos, 2018, p. 6).

Em nosso objetivo de compreender o percurso dos processos educacionais (alfabetização e letramento) no cenário educativo do Município de Palmas-TO, buscamos entender, à luz da Complexidade, como esse percurso se constituiu e como se organizaram nele os planos e as proposições do ensino da leitura e da escrita nas políticas educacionais vigentes.

Acreditamos que a Complexidade oferece as bases epistemológica, ontológica e metodológica para revisarmos nossa cosmovisão e maneira de pensar o ser e os fenômenos, refletir acerca da educação do século XXI com uma visão aprofundada de mundo e com uma perspectiva global e integral do ser humano. Propomo-nos, então, a observar os fenômenos em seus movimentos, acontecimentos e emergências, e a compreender as políticas educacionais como sistemas complexos e políticas de civilização, porque trazem em si uma carga histórica e cultural de uma sociedade, tendo como finalidades, dentre muitas, a organização dos interesses educacionais da coletividade, apreensão da razão de ser da escola, do processo educacional e dos sentidos do ensino e da aprendizagem. Tudo isso deve ser visto em sua intrínseca interdependência.

Nessa nova proposta epistemológica, discute-se amplamente a educação, e a partir das reflexões investigamos os fenômenos educacionais que pretendemos compreender sob uma nova ótica e inteligência. Uma ótica que afirma a necessidade de tomar consciência da importância da contextualização dos problemas e de colocar os sujeitos e suas relações sociais no centro das discussões. Considerando a alfabetização como eixo mediador na relação entre o indivíduo e a sociedade grafocêntrica, nosso escopo se direciona à percepção dos aspectos sociais, políticos e culturais levantados ao longo do percurso desta tese.

### 1.2.2 Princípios para uma visão complexa da alfabetização e do letramento

O Pensamento Complexo nos ensina a duvidar de ideias simplificadoras e de premissas do conhecimento como verdade absoluta, leva-nos a refutar caminhos exclusivos e a recusar receitas prontas com soluções únicas e lineares, que têm o efeito de reduzir a complexidade dos problemas sociais e educacionais, sempre envolvidos por múltiplos fatores interdependentes.

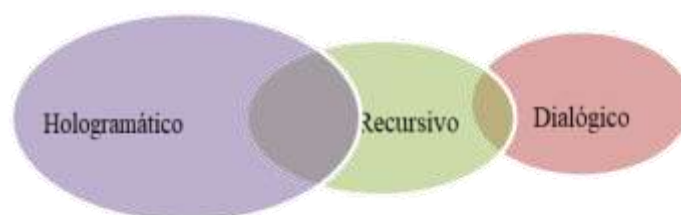
O próprio Pensamento Complexo é descrito como uma epistemologia aberta e em trânsito, passível de modificação, com a proposta de uma nova forma de pensar, capaz de ressignificar concepções, configurar novos ângulos para observar as ações humanas e enfrentar os desafios atuais no campo educacional, sempre admitindo as relações de interdependência, a inter-retroação e as conexões. Para esse fim, o Pensamento Complexo se afiança em "operadores cerebrais" (Petraglia,

2013, p. 21) para um bem pensar que amplia nossa capacidade de interpretar e descrever os fenômenos do mundo objetivo com nossas subjetividades.

Se a complexidade é elemento constitutivo da vida (Morin, 2005b), então, conseqüentemente, a educação é um fenômeno de natureza intrinsecamente complexa. Nesses termos, é indispensável adotar um pensamento transgressor da causalidade linear e mecanicista em favor de uma "causalidade em círculo e multirreferencial" (Morin, 2003, p. 92). Essa mudança de perspectiva consiste em apreender a complexidade e a pertinência da alfabetização e do letramento que, na visão tradicional da educação, ainda emergem em políticas educacionais como fenômenos sobrepostos e valorizados com peso diferente.

Para tanto, mobilizamos princípios organizadores que atuam como operadores cognitivos, permitindo-nos não apenas ler, mas reorganizar nossa percepção da realidade. Os princípios complementares e interdependentes constituem um modo de pensar complexo que possibilita, com base em Petraglia (2013, p. 19), "conceber que uma mesma coisa possa ser causada e causadora, ajudada e ajudante, mediata e imediata". Segundo a autora, três deles são "operadores cerebrais que inter-relacionam" e constituem os fundamentos do pensar complexo, conforme ilustramos na Figura 2:

Figura 2. Fundamentos da Epistemologia da Complexidade



Fonte: Elaborado com base em Petraglia (2013).

As primeiras percepções do Pensamento Complexo, fundado nesses três princípios, revelam a necessidade de ver o mundo como ele é: tecido de heterogeneidades (seres, fenômenos, culturas, ideias, antíteses, paradoxos, partes e todo). A visão holográfica, especificamente, mostra que os objetos não devem ser abordados de forma simplista ou reducionista, mas sim de modo relacional com o contexto, o sistema do qual faz parte.

Nesse sentido, essa perspectiva sugere que a alfabetização e o letramento não devem ser vistos como partes isoladas no processo de ensino e aprendizagem, nem ser valorizados ou desvalorizados segundo critérios ideológicos. Esses processos, encarados como fios de um tecido dinâmico chamado aprendizagem, correlacionados e compreendidos no seu conjunto, na complexidade revela múltiplas perspectivas entrelaçadas: individual, social, cultural, político, econômico, por exemplo. Em relação à alfabetização e ao letramento, é preciso que o ensino considere a relação inseparável entre a escrita e os significados, a técnica e o social.

Outra percepção enfatizada é a da não linearidade do real. A interconectividade existente se manifesta na ideia de movimento em espiral, rompendo com o pensamento linear. Sob a causalidade recursiva, os produtos geram efeitos que, sucessivamente, geram outras ações. A causalidade recursiva evidencia a natureza fluida dos processos, mostrando que os processos não têm "nenhum aspecto definível absolutamente fixo" (Moraes, 1997, p. 74). Assim, compreendemos que um fim é, na verdade, a etapa do começo seguinte.

Por fim, compreendemos o princípio dialógico presente no entrelaçamento de coisas aparentemente opostas, como: partes e todo, causas e efeitos, razão e emoção, imaginário e real. Esse princípio junta e entrelaça partes aparentemente antagônicas que, no entanto, são indissociáveis e necessárias tanto para a existência mútua quanto para o funcionamento do todo organizado. Conforme Alves, Barros e Viana (2018, p. 208), "esses operadores servem como guias do pensamento e da compreensão do mundo interior e ao nosso redor" e "integram a diversidade de seres e saberes". Partindo desse primeiro olhar sobre os princípios hologramático, recursivo e dialógico, retomamos esses três princípios e os explicitamos na Figura 3, conforme a sequência que Morin (2003a) apresenta na obra "A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento".

O autor propõe sete princípios que fundamentam a construção de um pensamento complexo, por meio dos quais exprimimos o pensar complexo. Para Morin (2003a, p. 25-26) são princípios capazes de elucidar as relações de interdependência entre partes e todo, assim como "reconhecer o elo natural e insensível que liga as coisas mais distantes e as mais diferentes".

A Figura 3 traz a representação de um movimento em espiral que articula a retomada de cada um dos princípios, ilustrando o caráter dinâmico do pensamento

complexo, que recusa a estagnação ao se fortalecer em um processo de constante reavaliação, mudança e transformação.

Figura 3. Princípios do Pensamento Complexo



Fonte: A autora, 2025.

Avesso ao processo de conhecimento que se baseia na separação e na análise de partes isoladas, Morin enfatiza que a realidade organizada é constituída pela interligação entre partes e todo. É essa interconexão – partes e todo – que forma o tecido do sistema. De acordo com o autor, o princípio sistêmico organizacional “liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo” (Morin, 2003a, p. 93). O todo organizado e articulado define a ideia de sistema. Não se trata, contudo, de um resultado da soma de partes.

O sistema é uma realidade que só pode ser compreendida mediante o conhecimento das partes, as quais representam as individualidades, especificidades e diversidades constituintes do conjunto. As partes não se anulam mutuamente, nem são anuladas pelo todo. Na verdade, o todo precisa estar ligado e articulado a elas para se constituir; caso contrário, não haverá organização, mas sim um amontoado de coisas flutuantes ou mergulhadas numa existência desarmônica.

Quando a aprendizagem é compreendida como envolvimento ativo e resultado da relação sujeito-objeto, percebemos que, embora a alfabetização e o letramento sejam partes distintas, a aquisição da leitura e da escrita depende de que se leve em conta que ambos os processos formam um todo único. A partir desse entendimento, inferimos que a pertinência de proposições de alfabetização e

letramento em políticas educacionais se manifesta justamente em oposição a concepções que excluem, separam e reduzem esses processos.

Na ideia de ligação das partes ao conhecimento do todo, compreendemos que as partes correspondem a diversas dimensões dos objetos, fenômenos e do ser humano. Essas dimensões incluem, por exemplo:

- **A escrita:** em suas dimensões individual, social, política, cultural e histórica.
- **Os sujeitos:** em suas dimensões biológica, pessoal, corporal, intelectual, racional, afetiva e comunicativa.
- **As políticas educacionais:** como aparatos complexos em suas dimensões pública, política, social, histórica e ideológica.

Nessa direção, estabelecer conexões entre os conhecimentos – em vez de conceber a alfabetização como pré-requisito para o letramento – é uma prática pedagógica convergente com a visão sistêmica. Esse entendimento contrapõe-se à lógica reducionista de que o aluno deve primeiro aprender a ler e escrever para, então, envolver-se em atividades de letramento.

O princípio sistêmico organizacional aponta para a pertinência da visão sistêmica manifesta no interior de políticas educacionais como mecanismos sociais. Além de dar sentido à ideia de relações, permite situar o conhecimento concernente à alfabetização e ao letramento na relação de inseparabilidade dos sujeitos com esses objetos e também dos sujeitos com seu meio ambiente multidimensional (natural, cultural, social, econômico e político).

Morin (2009, p. 24) denomina esse movimento de “pensamento ecologizante”, que implica “procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes”, indicando que “uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes” (Morin, 2009, p. 26). Em conformidade com esse pensamento, superar a ideia reducionista nos possibilita uma abordagem da alfabetização e do letramento como fenômenos educacionais intrinsecamente atrelados aos sujeitos e seus contextos.

Partindo do nosso objeto de estudo, e na geração dos dados, pensamos, então, em um circuito de existência que não se fecha em si mesmo, o qual contempla a conexão de sujeitos, contextos, alfabetização, letramento, políticas educacionais e sociedade. Do ponto de vista sistêmico-organizacional, essas partes se articulam de forma recursiva, se complementam e, tecidas em conjunto, formam a

unidade sistêmica complexa: a sociedade. Esta, por sua vez, é parte de um sistema maior, que é o mundo. Daí, falamos de partes/todo/parte.

De acordo com Morin (2003a, p. 94) “segundo o elo indicado por Pascal” é “impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes”. Isso, porque há entre as partes e o todo um ir e vir contínuo. A complexidade dessa dinâmica reside na interdependência mútua e na relação recíproca entre o todo e as partes. Fixar o foco em apenas um deles impede que se perceba e apreenda o processo contínuo de desenvolvimento e transformação dos sistemas.

Nessa percepção, o princípio sistêmico organizacional expõe ao pesquisador a importância de políticas educacionais de alfabetização e letramento configuradas na perspectiva de ligações de suas proposições com as partes e com o todo. Melhor dizendo, proposições de alfabetização e letramento cingidas de interconexões de sujeitos com seu meio e com o todo: a sociedade. Esta que é organizada em função de uma unidade, onde cada parte, em interação dinâmica, contribui para o conjunto, o todo.

O princípio hologramático, ilustrado por um holograma (imagem física que reproduz quase todas as informações da imagem que representa), segundo Morin (2003, p. 93), “põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte”. Assim, como um holograma reflete a multidimensionalidade das coisas, o princípio hologramático observa que cada elemento (parte) de determinado sistema contém em si quase a totalidade das informações contidas no sistema, ou seja, na estrutura global à qual pertence. Por exemplo, a sociedade é um todo presente em cada indivíduo (a parte). Nossa língua, cultura e nossas condutas orientadas por normas, demonstram que somos partes de uma sociedade (o todo) e que a sociedade está em cada um de nós; é reproduzida em nós e por nós.

Com o princípio hologramático, as reflexões sobre os processos de alfabetização e letramento em políticas educacionais partem da ideia de um circuito relacional em que os elementos estão intrinsecamente relacionados e contidos uns nos outros. Desse modo, ao observarmos uma parte (por menor que seja), compreendemos que ela é partícula de um universo e contém as informações da totalidade.

Na pesquisa, esse princípio conduz à compreensão de que os sujeitos não são independentes do contexto no qual estão inscritos, formando um amálgama indissociável. Em consonância com essa abordagem ontológica, a ideia de entrelaçar as dimensões cognitiva e social deveria ser uma premissa básica das políticas educacionais. Essa ideia tem como ponto de partida o reconhecimento de que a alfabetização e o letramento instituem um objeto cognitivo e social.

Nesse sentido, os sujeitos do processo educacional são como hologramas da sociedade, e no circuito relacional são partes fundamentais em qualquer proposta educacional. Em relação a esse imbricamento, qualquer proposta educacional que dissocia a relação dos sujeitos com o todo, ocasiona insuficiências no âmbito de projetos educacionais com planos inadequados.

Políticas educacionais fragmentadas, descontextualizadas e dissociadas da realidade afloram da dispensa desse olhar integrativo operado pelo princípio hologramático. Ficam propensas à noção holística simplificadora quando focam o todo e desconsideram as partes. Morin (2000a, p. 110) alerta que, nas diversas dimensões da realidade, uma política que se caracteriza como fragmentada contribui para muitas perdas, entre elas “a compreensão da vida, dos sofrimentos, dos desamparos, das solidões, das necessidades não-quantificáveis”. O autor conclui que “tudo isso contribui para a gigantesca regressão democrática, com os cidadãos apartados dos problemas fundamentais da cidade”.

No contexto educacional, o Pensamento Complexo de Morin reforça a necessidade de nossas pesquisas refletirem que a dinâmica de um processo educacional não é linear. Nessa realidade, os fenômenos são multidimensionais, e sujeitos, eventos e projetos manifestam naturezas complexas, articulando-se como partes interligadas a uma totalidade, constituindo, assim, uma rede de relações.

Na análise, é reducionismo pensar a alfabetização e o letramento, o sujeito e seu meio, as políticas educacionais e a diversidade social como partes isoladas. Embora possamos distinguir as características e discernir as qualidades individuais de cada uma dessas partes na organização complexa que é a educação, essas partes não são desarticuladas e isoladas da natureza do todo educativo.

O aspecto da representação do todo nas partes constitui uma referência para o pesquisador analisar as ações políticas configuradas em projetos voltados a objetivos diversos, por exemplo, à solução de problemas, melhorias, adequações e novas práticas no campo educacional. A pertinência de uma política educacional

interligada à realidade consiste em olhar para os sujeitos sem dissociá-lo do contexto, mantendo essa perspectiva mesmo no sentido inverso ao olhar para o contexto sempre conectar nele o sujeito.

Outro princípio fundamental do pensamento complexo é denominado princípio do circuito retroativo (representado na forma de anel). Com esse princípio, Morin (2003) explica a relação de causas e efeitos em uma dinâmica que, em vez de ser somente linear, é um processo circular, introduzindo ideias de retornos (*feedback*), reação, autorregulação, autonomia organizacional e transformação mútua de causa e efeito.

Morin (2003a, p. 94) mostra que o princípio do circuito retroativo “permite o conhecimento dos processos autorreguladores. A retroatividade rompe com o princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa”. Essa qualidade do ato cognitivo, ou seja, do pensar complexo desfaz a armadilha do preceito ratificado pela afirmativa amplamente repetida – inclusive no senso comum – de que “toda causa tem ‘um’ efeito”, premissa que não comporta a natureza complexa de um circuito em que os efeitos podem também retroagir sobre as causas.

Os efeitos nem sempre são o resultado exato de determinada causa. Dizendo isso de outra maneira com as palavras de (Moraes, 2021, p. 167) afirmando que, na verdade, “[...] nem toda causa produz os mesmos efeitos esperados, já que existe uma causalidade de natureza complexa, ou seja, circular em que causas e efeitos transformam-se mutuamente” Os sentidos dessa causalidade rompem com o pensamento linear, que salienta a ligação de uma causa específica a um efeito determinado, como por exemplo, autonomia gera autonomia. A Complexidade contribui para superar esse equívoco mediante o pensamento complexo, pelo qual salienta que há algo paradoxal envolvendo a autonomia: a dependência. Não há autonomia sem dependência. Nesse sentido, vemos o funcionamento da escrita intrinsecamente dependente dos contextos de usos.

Na investigação dos processos de alfabetização e letramento em políticas educacionais, com o princípio do circuito retroativo, podemos pensar as políticas educacionais como aparatos complexos produzidos para transformar a sociedade, mas, a sociedade dinâmica e evolutiva, retroativamente, impõe a necessidade de mudanças de objetivos, diretrizes e reconfiguração das políticas educacionais para uma rota mais adequada aos processos de alfabetização e letramento.

Na visão de políticas educacionais como modelos programáticos e mecanismos de regulação que visam a determinados efeitos na sociedade por meio de objetivos educacionais definidos, é possível inferir que nem todos os objetivos educacionais definidos em políticas educacionais produzem os efeitos desejados. Isso pode ocorrer porque, nos contextos reais, há inúmeros movimentos, mudanças e acontecimentos que despertam novas necessidades no cenário social.

A ideia de autorregulação informa a necessidade de autoexame tocando o próprio cerne. Igualmente, necessita de revisão constante, pondo em vigor o diálogo com a sociedade, a escola e os participantes dos processos de ensino e aprendizagem, no intuito de alterar o círculo de repetição de problemas não encerrados nas páginas dos estudos que contam a história da educação brasileira.

A realidade é dinâmica e se caracteriza como uma rede de interações e retroações, que podem desviar uma política educacional de seu objetivo-fim. Morin (2003a, p. 61) nos diz que o jogo de interações e retroações pode “até levar a um resultado contrário ao esperado”. Por isso, as políticas educacionais, como ações planejadas a partir de uma perspectiva sistêmica, que visa a determinado efeito na sociedade, para serem viáveis em uma dimensão sociopolítica e cultural, devem estar a serviço do ser humano e não à margem dele e de seu contexto. Defendemos que a estrutura e os objetivos das políticas educacionais precisam refletir a natureza complexa e indissociável dos sujeitos e dos fenômenos de uma realidade.

Embora não seja possível determinar com exatidão o retorno e as respostas das proposições e ações educacionais sobre os indivíduos e a sociedade, porque lidamos com incertezas, crises, movimentos e instabilidades, nós acreditamos em retroações positivas e amplificadoras em propostas de educação integral, redimensionada conforme a visão de processo, alcançando, no final das contas, resultados melhores do que se esperava.

Na análise da alfabetização e do letramento, o princípio do circuito retroativo ajuda na superação da relação linear causa-efeito, predominante na visão tradicional da educação, que pauta a ideia reducionista de leitura e escrita como um bem estanque, completo em si mesmo e independente da relação sujeitos e seus contextos socioculturais, concebendo um ensino unidirecional pela adoção de modelos únicos com vistas a uniformizar a aprendizagem e garantir que todos os indivíduos, com idade estipulada e matriculados em um ciclo determinado, alcancem o mesmo desempenho no uso desse bem.

O princípio do circuito retroativo, ao apresentar o fenômeno da retroação, quebra a rigidez de noções estanques em torno do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, mostrando que as ações geram outras ações com consequências de um novo fato sobre a causa que iniciou. Paulo Freire (2013, p. 29), nos ajuda a entender esse movimento ao explicar que “no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido”. Esse aprendido é transformado “em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas”. O ensino da leitura e escrita leva a uma aprendizagem transformadora dos sujeitos que a reinventam no uso cotidiano.

O princípio do circuito recursivo – ilustrado com a imagem de um espiral, simbolizando a ideia de abertura infinita e de ir e vir constantes – informa que a capacidade de auto-organização e a autoprodução inerente aos seres vivos transpõe a noção de regulação. Nas palavras de Morin (2003a, p. 94), esse princípio “ultrapassa a noção de regulação com as de autoprodução e auto-organização”, tendo em vista constituir-se em “um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz”. O princípio recursivo nos permite um pensar de forma dinâmica e engajada com a construção e organização do conhecimento. Nele, temos a noção de que a alfabetização e o letramento, o indivíduo e a sociedade, em um sistema complexo, são elementos sob uma relação estreita, e em um processo de interação e autoprodução.

Para Morin (2005b, p. 74), “a ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura”, devido ao fato de “que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstrutivo, auto-organizador e autoprodutor”. Diferentemente da trajetória linear, a trajetória circular espiralada, caracterizada pelo princípio recursivo, significa uma cadeia de sucessão geradora de um processo de desenvolvimento em que o novo estágio é influenciado pelas contribuições dos elementos constituintes.

Conforme Moraes e Valente (2008, p. 40), essa “causalidade circular está presente nas interações sujeito/meio, sujeito/objeto, educador/educando, em todos os fenômenos, eventos e processos [...]”. Assim, entendemos a realidade envolvida por uma dinâmica de interações em que os organismos vivos são sempre afetados por ações recíprocas ocorridas no contexto. Pelas interações, os indivíduos

produzem a educação e a sociedade e, sob uma causalidade circular presente nas interações, a educação e a sociedade influenciam os indivíduos, que seguem a vida influenciando as práticas e padrões culturais.

De acordo com Petraglia (2006), a dinâmica recursiva constituinte do ser e da realidade abre nossa visão para as possibilidades de mudanças, na medida em que as alterações nos fenômenos, eventos, fatos constituintes da rede, provocam mudanças nos demais elementos. A ideia recursiva vai mais longe que a ideia da regulação e revela a ideia de produção, evolução, organização de si mesmo, uma vez que permite que os sistemas entrem em novas fases (Moraes, 2021).

Inferimos então que, em proposições de leitura e escrita em políticas educacionais, para que haja inovação e evolução dos planejamentos, é necessário dialogar com os sujeitos reconhecidos em seu meio. Devemos considerar que, na ótica recursiva, a educação transcende a noção de simples transmissão de conteúdo: é complexa e transformadora, pois os sujeitos aprendem, transformam-se e transformam a sociedade, desempenhando papéis fundamentais no processo educacional. Produzem a educação, são transformados por ela e, em intercâmbio e integração com a sociedade, os sujeitos provocam mudanças no contexto social que indicam novos estágios do fenômeno educativo.

Na análise, a leitura e a escrita são pensadas como processos recursivos com uma visão de objetos culturais produzidos e reproduzidos, que não são autônomos, mas dependentes da cultura e construídas de forma participativa; que não são depositadas, mas desenvolvidas nas interações dos sujeitos com o texto aflorado de contextos de usos.

Edgar Morin (2003a) segue na sistematização do pensamento complexo com a introdução do princípio da autonomia e dependência (auto-organização). Esse princípio, partindo da compreensão da dimensão ontológica dos seres, reconhece a autonomia humana, embora impregnada na dependência do meio externo.

Nossa capacidade de autoprodução e auto-organização se beneficia do ecossistema<sup>5</sup>. O autor explica que “os seres vivos são seres auto-organizadores, que não param de se autoproduzir e, por isso mesmo, despendem energia para

---

<sup>5</sup> Edgar Morin (2003, p. 26), define ecossistema como sendo um “conjunto das interações entre populações vivas no seio de uma determinada unidade geofísica” que “constitui uma unidade complexa de caráter organizado”.

manter sua autonomia” e, como os seres “têm necessidade de retirar energia, informação e organização de seu meio ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência”. Por causa dessa autonomia dentro de uma dependência “que precisam ser concebidos como seres autoeco-organizadores” (Morin, 2003a, p. 95). A constituição do ser, suas necessidades básicas, o conhecimento do próprio ser não é possível se o separarmos do meio ambiente; não nos conhecemos se nos isolarmos do meio do qual fazemos parte e no qual vivemos.

O desdobramento do princípio da autonomia e dependência (auto-organização) em nossa análise no âmbito desta pesquisa é a contribuição para o nosso entendimento do papel da leitura e escrita na construção da autonomia pessoal e individual dos sujeitos. A auto-organização, característica do ser humano, é uma constância relacional, que na pesquisa nos permite tomar como exemplo a relação sujeito, escrita e sociedade. O primeiro é um ser inacabado, incompleto que busca se auto-organizar. Em seu constante processo de vir a ser; o sujeito precisa de requisitos e bens indispensáveis para sua própria autonomia, sendo a escrita um dos mais importantes, capacitando-o no desenvolvimento da consciência crítica para inserção social e participação ativa como agente transformador da sociedade.

A escrita tem sua origem nos próprios seres humanos culturais e sociais que a criaram, a fim de se auto-organizar através de uma nova forma de usar a língua para se comunicar e estabelecer relações. A espécie humana que gastou energia para criar a escrita continua a gastar para aprendê-la e agir sobre seu meio, visando à apropriação de bens e conhecimentos. Dessa forma, percebemos o papel da escola como um espaço de ensino e aprendizagem conectado ao meio, pois nela se estabelece o ambiente e se promovem as condições para que os sujeitos acessem os conhecimentos e se apropriem da leitura e escrita que também são partes integrantes de sua auto-organização, possibilitando-lhes agir em situações específicas.

O princípio dialógico mobiliza uma visão dos processos alfabetização e letramento em políticas educacionais impregnados, em suas especificidades, numa dialogia com o mundo, onde a leitura e escrita não se restringem à aquisição de habilidades, mas é uma associação complexa que dialoga com o diferente, com a diversidade e varia de contextos e culturas para outros. Essa associação amplia-se nas dimensões da realidade social nas formas como as pessoas as utilizam.

Na análise da alfabetização e do letramento em políticas educacionais, esse princípio subsidia a superação do reducionismo e conservadorismo caracterizados pela visão neutra da aprendizagem e dos usos da escrita, desse modo ajuda o pesquisador a estabelecer um posicionamento crítico diante de abordagens homogeneizadoras do aspecto social da leitura e escrita.

O princípio dialógico promove, ainda, o pensar o conhecimento no local e no global com uma racionalidade aberta, capaz de integrar diversos saberes, valorizar diferentes modos de conhecer a realidade e reconhecer a multidimensionalidade humana. Assim, concebe as dialógicas que conectam os fenômenos com os opostos e o complementam, por exemplo: indivíduo/sociedade, cognição/afetividade, tradução/reconstrução, raciocínio lógico/intuição, sujeito/objeto.

Divergindo da dialética, que traz para a discussão noções opostas, antagônicas, com a finalidade de excluir, vencer e superar a noção contraditória, o princípio dialógico, de acordo com Morin (2003a, p. 94), é um princípio que “une dois princípios ou noções que deviam excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade”. O autor esclarece que “o termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade” (Morin, 2005b, p. 189). Os contrários coexistem, complementam-se na organização do universo e na construção dos sentidos.

Segundo Morin; Ciurana e Motta (2003, p. 36-37) “é impossível pensar a sociedade reduzindo-a aos indivíduos ou à totalidade social; a dialógica entre indivíduo e sociedade deve ser pensada num mesmo espaço”. As noções antagônicas, por serem complementares, exigem o olhar para diversas direções, no sentido de elucidar o mundo tecido de relações, por sua vez, tramadas no emaranhado de contrários que caracterizam a realidade.

Nesse sentido, do problema da contradição recorrente na vida e na sociedade decorrem ações, interações e retroações afloradas de ideias, planos, projetos objetivando soluções carregadas de certezas. Contudo, por meio do Pensamento Complexo, Morin nos faz entender que, ao assumirmos a dimensão dialógica, associamos racionalmente noções opostas que, no sentido denotativo se excluem, mas na ótica da complexidade são propriedades indissociáveis, sistêmicas, presentes nas dimensões da realidade social.

As incertezas que permeiam a realidade social afetam também as políticas educacionais, que geralmente não preveem variáveis e adversidades provenientes

de influências externas. Dessa forma, em um sistema político e socioeconômico inconstante como o que vivemos, parece-nos reducionista e utópica qualquer política de alfabetização e letramento proposta como solução infalível, capaz de resolver por si só todos os problemas educacionais existentes.

O processo de alfabetização é um dos maiores desafios para a sociedade brasileira e envolve fatores além dos políticos e socioeconômicos. Por isso, consideramos importante que as proposições de leitura e escrita em políticas educacionais levem em conta a necessidade de retroações constantes a cenários e acontecimentos que expressam como a escrita se constituiu no processo de alfabetização e letramento realizado pela escola. Esse movimento dialógico de encontro do passado com o presente é relevante em propostas que visam aberturas ao novo.

O princípio dialógico não fornece uma receita pronta para superar ineficiências ou fracassos de políticas educacionais, como as que têm prometido alfabetizar cem por cento, mas que, no final, apresentam resultados insatisfatórios no diagnóstico da qualidade e da equidade. Entretanto, esse princípio proposto por Edgar Morin, reconhece que, pelo diálogo, constroem-se reflexões críticas que ajudam pensar as contradições e incertezas, enfrentar o caos, conviver com a desordem e ampliar a visão para ajustes e readequações. Essa via constitui um caminho diferente daquele verticalizado que se manifesta em políticas educacionais incomunicáveis com as divergências, que rechaçam a complementaridade pela recusa de olhar todos os ângulos da realidade humana, e se esgotam em si mesmas.

À medida que avançamos na articulação entre os princípios da Complexidade e os processos de alfabetização e letramento, em busca de um pensamento inovador, enumeramos aspectos significativos que precisam ser percebidos. Esta pesquisa visa demonstrar a complexidade como possibilidade de uma educação transformadora, que reúne a diversidade de aspectos da realidade, privilegia a multidimensionalidade de sujeitos e objetos, conecta os fenômenos humano e social aos seus contextos, e reconhece a dinâmica relacional entre todo e partes. Além disso, foca na alternativa de (re)introduzir o sujeito cognoscente no processo de construção do conhecimento.

Essa é a ideia central e o pressuposto do sétimo princípio operador do Pensamento Complexo: o da reintrodução do sujeito cognoscente em todo

conhecimento. Nesta pesquisa, esse princípio nos leva a abordar o sujeito por duas vias: como pesquisador, em seu trabalho, imerso no processo de observação científica, e como aprendiz, enquanto aluno e construtor do conhecimento.

- **O sujeito enquanto pesquisador.**

Morin (2003a, p. 96) esclarece que o princípio da reintrodução do sujeito cognoscente em todo conhecimento não apenas opera a restauração do sujeito, mas “revela o problema cognitivo central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas”. O sujeito observador, com sua natureza esquecida pela ciência moderna, é reintegrado no processo de construção do conhecimento, tendo preservados seu pensar, sua curiosidade, percepção e seu contexto.

Sob esse prisma, valorizamos nossas próprias vivências e experiências e nos apresentamos com nossa história de vida como forma de nos introduzir no processo de construção do conhecimento, que é fruto de nossa interpretação, considerando haver, na nossa própria história, aspectos a serem considerados no desenvolvimento da pesquisa.

Trazendo esse princípio para o resgate de nossa relação com o objeto que pesquisamos, essa reflexão nos inquieta como pesquisadoras, seres sociais e, portanto, partes da sociedade, e nos instiga a estabelecermos, no processo de investigação, uma relação mais próxima com o objeto que pesquisamos, ou seja, reconhecer que a leitura e a escrita têm um papel fundamental em nossas vidas, sendo elas construções sociais reproduzidas historicamente. Lembrando que passamos pelo processo de alfabetização e agora estamos imersos em processos ininterruptos de usos da leitura e da escrita. Isso faz com que seja necessária a aproximação entre pesquisador, objeto e contexto, realidade e teoria, pois é dessa aproximação que emerge e se desenvolve o problema, e dela decorre a evolução tanto do pesquisador quanto do objeto e a evolução da realidade.

Para Moraes (2007, p. 12) “todo pesquisador é um participante engajado e co-implicado no processo, esteja ele consciente ou não”. Nas interferências que faz no objeto, “é um sujeito que também aprende e se transforma em sua relação com o objeto e interfere nele, por mais que pretenda ser objetivo em suas ações e reflexões”. Isso resulta do fato de que “entre os dois existirá sempre interpenetração sistêmica, co-implicação em termos de energia, matéria ou informação”. Em nossa reintegração, como sujeitos do processo de construção do conhecimento,

reavaliemos nossa autonomia intelectual, o processo de autoprodução e buscamos estabelecer uma ligação estreita com a nossa escolha teórica, epistemológica e metodológica, cientes de nossas limitações.

- **O sujeito cognoscente, enquanto aluno.**

Na explanação do princípio da reintrodução do sujeito cognoscente em todo o conhecimento, Moraes (1997, p. 88) afirma que o sujeito construtor do conhecimento participa da construção não apenas com o uso “predominante do raciocínio e da percepção do mundo exterior pelos sentidos, mas também usando as sensações, os sentimentos, as emoções e a intuição de aprender”. É necessário ter presente o entendimento de que “nada pode ser fragmentado ou separado”.

Nessa perspectiva, no contexto educacional contemporâneo, a reintrodução do ser pensante, com sua condição humana, no processo de produção do conhecimento, do qual ele é o agente construtor, significa superar a ideia de aluno como um “ser de cabeça bem vazia” que precisa se tornar “bem cheia” pelo acúmulo das informações transmitidas.

No cenário educacional, ainda influenciado pelo modelo newtoniano-cartesiano, o princípio da reintrodução do sujeito cognoscente aponta para a discussão de novos rumos com vistas a superar a cegueira pela qual o indivíduo é posto em segundo plano no processo de sua aprendizagem.

A Epistemologia da Complexidade evidencia uma ontologia complexa, apontando um caminho de religação do sujeito cognoscente com suas dimensões humanas internas e externas: (inter)subjetividade, objetividade; seu contexto, sua história, suas influências em suas próprias produções, e com o conhecimento que ele mesmo constrói. Assim, para reintroduzir o sujeito no processo do conhecimento, é necessário despertar nossas reflexões sobre suas experiências e as vivências em seus próprios meios, mediadas por práticas discursivas em que a leitura e escrita são utilizadas como fenômenos dinâmicos e contextualizados, pelos quais se constroem significados que efetivam o processo de comunicação.

Ao trazermos essa ideia para o contexto desta pesquisa, esse princípio nos desperta para a afirmação dos indivíduos enquanto elementos essenciais dos processos da alfabetização e letramento. Como indivíduos “somos cada um” representante da espécie humana em qualquer tempo e espaço; “cada um” parte da sociedade e constituído por culturas. Como seres ontológicos, somos unidades pertencentes à espécie humana e dotadas de diversidade nas nossas tradições,

características culturais e forma de organização social; não um ser idealizado no qual se dissolve a diversidade linguística e sociocultural.

O princípio da reintrodução do sujeito cognoscente em todo o conhecimento nos ensina a considerar a diversidade como a base dos processos de alfabetização e letramento. Negar a diversidade é reproduzir as narrativas do paradigma tradicional a favor da homogeneização das subjetividades de indivíduos idealizados, e da legitimação de um modelo único para padronizar as causas e os efeitos educativos, com vistas a uniformizar a aprendizagem do objeto cognoscível – a cultura escrita – por todos os sujeitos.

Em sentido contrário à homogeneização do pensamento, e como decorrência desse princípio, falamos do ser ontológico na perspectiva da pluralidade, compreendendo-a como uma característica intrínseca da complexidade educacional. No singular, o ser ontológico é o ser humano pertencente à espécie humana, e não um sujeito idealizado. No sentido plural, falamos de diversidade, o que inclui, por exemplo, sujeitos partícipes do processo educativo nos contextos urbano e rural, de comunidades tradicionais e de afro-brasileiros. Compreendemos que há uma complexidade de sujeitos ontológicos, lembrando que muitos foram excluídos do processo de alfabetização e letramento pelo paradigma tradicional que há séculos afeta a escola.

Nesta pesquisa, o princípio da reintrodução do sujeito cognoscente em todo o conhecimento nos traz um modo de pensar, permitindo-nos situar o sujeito ontológico à luz do Pensamento Complexo. Assim, podemos conceber sua humanidade nutrida de sensações, incompletudes, sentimentos, subjetividade, objetividade, imaginação, emoções, intuição, capacidade inventiva e criativa, desejos, espírito, alma, corpo e forças latentes. É um ser-sujeito-indivíduo atuante no mundo por meio da leitura e escrita, capaz de reinventar os objetos culturais e de aplicá-los a diversos usos em situações concretas e também imaginárias. Isso ocorre quando ele "navega" e "viaja" por diferentes mares, mundos e lugares através da leitura e da escrita.

Nesse princípio, fundamentamos nossa visão de sujeito cognoscente como um ser aberto, relacional, dotado de racionalidade potencialmente criativa. Essa racionalidade lhe permite enxergar e dialogar com o mundo de forma coerente, fazendo com que a vida aconteça permeada de "polaridades que se entrelaçam" (Alves, 2013, p. 17). Logo, o sujeito cognoscente não se define apenas por sua

racionalidade técnica. A complexidade inerente revela que esse ser plural traz em si, de modo bipolarizado, características opostas, como vemos no quadro a seguir:

Quadro 3: Síntese das dimensões do sujeito complexo

<p style="text-align: center;"><i>Sapiens e demens</i> (sábio e louco)  <i>Faber e ludens</i> (trabalhador e lúdico)  <i>Empiricus e imaginarius</i> (empírico e imaginário)  <i>Economicus e consumans</i> (econômico e consumista)  <i>Prosaicus e poeticus</i> (prosaico e poético)</p>
--

Fonte: Morin (2000, p. 58).

Se o pensamento reducionista, alimentado pelos preceitos do paradigma cartesiano, resultou em uma visão unilateral e contribuiu para a supervalorização das dimensões ligadas a atividades utilitárias de produção, em detrimento dos aspectos antagônicos relacionados à subjetividade, em sentido oposto, a ontologia do Pensamento Complexo resgata o entrelaçamento, afirmando que é ilusório separar o ser humano de sua complexidade. Diante disso, mostra-se necessário construir uma concepção do ser cognoscente que vá além de sua racionalidade técnica, compreendendo e valorizando sua multidimensionalidade constituída de paradoxos.

No âmago desse paradigma, a concepção fragmentada de mundo deteriora as múltiplas dimensões (cosmológica, biológica e psicológica) da constituição humana e as relações com o ambiente, com a natureza, com seus pares e com a percepção de si mesmo. Isso afeta todo o sistema de pensamento, "atinge ao mesmo tempo a ontologia, a metodologia, a lógica e, por consequência, a prática, a sociedade, a política" (Morin, 2005a, p. 54). O autor assevera que a visão científica tradicional determinista apaga o sujeito, o reduz a nada; pode-se até dizer que não existe sujeito.

Segundo Morin (2005a, p. 65), não se chega à noção conclusiva de sujeito apenas com a definição de ser vivo racionalmente consciente. Ser sujeito também não significa somente "ter afetividade, sentimentos, ainda que evidentemente a subjetividade humana se desenvolva com afetividade, com sentimentos." O autor explica que "ser sujeito é colocar-se no centro de seu próprio mundo, é ocupar o lugar do 'eu' [...] cada um só pode dizer 'eu' para si próprio, ninguém pode dizê-lo pelo outro". Nesse sentido, o sujeito abarca em si o ambiente externo (autonomia relacional e dependência do meio), todavia, mantém sua complexidade individual.

Esta concepção contemporânea de sujeito brota do arcabouço explicativo da ciência que vem sendo desenvolvida a partir do século XX.

Diante de novas perspectivas ontológicas, os sujeitos entram no campo de estudo de modo privilegiado e, assim, adentramos uma das zonas silenciosas: a inclusão dos sujeitos no centro de seus contextos e nos movimentos constantes de seu ser; não mais isolados dos fenômenos e objetos, mas envolvidos em uma interdependência com esses. Os sujeitos em sua inteireza, com as suas dimensões física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica, devem ser contemplados pela educação. Desse ponto de vista, a educação integral só pode ser viável pelo reconhecimento da constituição humana e do contexto, que é a dimensão onde tudo acontece, conecta-se, produz e encontra sentido.

A educação integral do ser humano implica o reconhecimento da multidimensionalidade humana e de seu contexto. Inferimos, a partir das reflexões de Edgar Morin (2000), especialmente quando discorre sobre *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, que uma educação complexa confere sentido e viabilidade à educação integral, que significa educar o ser humano em todas as suas dimensões. Por isso, precisa integrar os saberes essenciais, sobre os quais nos propomos discorrer a seguir.

### **1.3 Sete saberes necessário para uma educação complexa**

A transformação da educação tradicional focada na simplificação em educação complexa focada nos sujeitos e nos saberes que são essenciais para que eles consigam enfrentar os desafios do século XXI, pode ser possível com uma reforma da maneira como pensamos o contexto educacional e o que ele oferece.

Para falarmos sobre uma educação complexa e compreender quais saberes precisam ser resgatados e estruturados nas propostas educacionais – materializadas em políticas educacionais e, de igual modo, nos processos de ensino e aprendizagem escolar – dialogamos com Morin (2000). Com base no autor, e por meio de nossas expectativas, caracterizamos a educação complexa como aquela que ensina a viver e apresenta, como elementos intrínsecos, a articulação, a integração e a associação dialógica, objetivando responder aos desafios da contemporaneidade, promover uma ética para a compreensão humana e a aceitação da incerteza.

Nessa ótica, uma educação complexa não se reduz à transmissão e reprodução de conhecimentos fragmentados e isolados; pelo contrário, concebe o aluno como sujeito de sua aprendizagem, conduzindo-o à formação de um pensamento problematizador e à compreensão profunda da realidade, o que implica reconhecer a complexidade inerente do mundo e considerar as interconexões que constituem a relação entre os humanos, a natureza, os acontecimentos e os objetos.

A ausência dos sete saberes descritos por Morin (2000) nas proposições dos conhecimentos escolares faz com que a educação deixe de fincar bases para uma educação complexa, despertando no *homo complexus* a consciência de si mesmo, de sua cidadania planetária e de sua capacidade de influir e agir positiva e eticamente no presente e no futuro do Planeta.

Para que isso ocorra, é fundamentalmente relevante fortalecer, de forma deliberada, o sentido do conhecimento da vida, para a vida, e da forma de ser, viver e estar no mundo. Este é o elo da educação transformadora, a partir da qual os indivíduos se constituem como cidadãos com habilidades para atuar na sociedade, tanto no âmbito local quanto no global. Nesse elo, os estudos linguísticos referenciam a diversidade linguística e a diversidade sociocultural como pilares da alfabetização e do letramento, ambos, nutrem a perspectiva de uma educação complexa, visto que a leitura e a escrita, na sociedade contemporânea, são uma ponte que liga os sujeitos aos saberes e mobilizam o desenvolvimento de sua autonomia de forma íntegra e profícua.

É importante entendermos que o conhecimento (científico ou não) que produzimos resulta da dinâmica de nossa apreensão de saberes e da consequente passagem pelo processo de tradução, interpretação e reconstrução, propensas a erros e ilusões. Para Morin (2000), essa questão é o ponto de partida da pauta dos saberes necessários à educação na contemporaneidade. No primeiro saber enunciado, “As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”, Morin (2000, p. 20) menciona o fato de que o conhecimento “não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos”.

As considerações do autor no interior dessa pauta nos levam a repensar a importância do princípio da reintrodução do sujeito cognoscente em todo conhecimento. Esse princípio propõe a restauração do sujeito cognoscente complexo, considerando sua subjetividade e sua capacidade de traduzir e

(re)construir o conhecimento. Em contraste, conforme mencionamos neste capítulo, a metodologia tradicional propõe a transmissão do conhecimento de modo fragmentado e objetivado, como se fossem verdades absolutas, inquestionáveis e imutáveis. Isso dificulta o conhecimento da natureza do conhecimento que é aberta e está em construção.

Ao tomarmos a leitura e a escrita como objetos de reflexão, afirmamos ambas as práticas como fatos históricos. Como resultado de uma característica histórica, a apropriação desses bens culturais, pelo processo de aprendizagem mediado pelo outro, resulta de experiências, do ato de traduzir e reconstruir, dependente da percepção humana.

Esse modo de conceber o processo de aprendizagem incide sobre a concepção de alfabetização e letramento, indicando que esse conhecimento é uma reconstrução da realidade e vai se constituindo e adquirindo sentido nas relações sociais, por seres humanos biológicos, culturais e sociais. Não se trata, porém, como tradicionalmente se supõe, de entregar ao sujeito cognoscente instrumentos e ferramentas com os quais ele pode realizar, de modo objetivo, o trabalho de reprodução do conhecimento tido como verdadeiro por refletir fielmente as coisas de um mundo invariável, como se as coisas do mundo espelhassem uma realidade sempre estática.

Consideramos que uma maneira prática de fazer conhecer esse conhecimento é situá-lo historicamente, contando a história de seu surgimento, desenvolvimento e consequências na vida e na sociedade. Importa saber que o conhecimento desse conhecimento é fruto da subjetividade e do modo de conhecer dos sujeitos. Isto suscita reconhecer que o domínio e o uso da leitura e escrita são processos de reconstruções e traduções da realidade.

No sentido de uma crítica à cegueira educacional por não questionar, ao longo dos séculos, a natureza do próprio conhecimento que transmite, é oportuno defender que o processo de ensino e aprendizagem tenha como ponto de partida não o resultado do conhecimento (o que sabemos), mas como a mente humana processa, (re)cria, distorce e organiza o conhecimento nos limites da racionalidade. Este, não sendo uma ferramenta pronta e acabada para ser adquirida, é sempre uma reconstrução. Isso pressupõe o entendimento dos limites do conhecimento (Petraglia, 2021), o que significa a importância de compreender que o conhecimento expresso em palavras, teorias e ideias não é algo acabado; ao contrário, está em

constante processo de revisão, pois comporta o risco de erros e ilusões de seres humanos falíveis que, em algum momento, podem ter se iludido quando pensaram estar certos sobre determinado assunto.

Gnerre (1985, p. 45), em sua ampla análise da escrita, traz reflexões que podemos colocar como exemplo de erro e ilusão oriundos de premissas etnocêntricas<sup>6</sup>. Ao longo da história, as premissas ressaltaram a supervalorização da leitura e da escrita em detrimento da oralidade. O autor nos fala do “mito da alfabetização”, assinalando-o como uma concepção tradicionalmente compartilhada por governos, que sem discernir, validaram-no, corroborando a “perspectiva de uma extrema valorização dos aspectos positivos da alfabetização, vista como o passo central num processo de ‘modernização’ dos cidadãos”.

Refletindo sobre essa realidade, Gnerre (1985, p. 44-45) argumenta que a alfabetização, segundo essa linha, “seria o passo decisivo para que grandes massas mergulhadas nas culturas orais abandonassem valores e formas de comportamento ‘pré-industrial’”, e com isso, “se tornassem mais disponíveis para processos de industrialização e cooperassem de forma ativa no processo de expansão do poder do Estado”. Essa visão simplista e reducionista ligada a correntes de pensamentos constituídas no contexto científico, serve para mostrar que, de fato, é necessário examinar, criticar e discernir a natureza do conhecimento, sendo estes objetivos indispensáveis na instituição e no próprio processo de escolarização.

Com efeito, o segundo saber diz respeito aos “princípios do conhecimento pertinente” e pressupõe a “necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais” (Morin, 2000, p. 14). O princípio sistêmico organizacional que nos ajuda a refletir sobre a relação entre todo e parte, consiste em um princípio atinente a esse saber. O nosso ponto de partida é a compreensão de que o acesso às informações desarticuladas e desorganizadas impossibilita perceber o contexto e conhecer o mundo.

---

<sup>6</sup> De acordo com Marcushi (1997, p. 130), “o etnocentrismo diz respeito a uma forma de ver as culturas alienígenas a partir da própria cultura e valorizar aspectos dentro de uma perspectiva em que se situa o autor”.

É pela reforma do pensamento que os sujeitos conseguirão, através de uma nova forma de ver e organizar o pensamento, "articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo", conforme defende Morin (2000, p. 36). Com base nesse olhar, podemos ressaltar que o processo educacional precisa promover o conhecimento em sua multidimensionalidade. Para isso, o ensino precisa superar a noção de leitura e escrita como instrumentos neutros e de transmissão metódica de conhecimento autônomo, tomado de forma independente das culturas trazidas pelos alunos para o ambiente escolar, onde o conhecimento legitimado e homogêneo leva à ignorância da diversidade de saberes.

A descrição da pertinência do conhecimento precisa ser uma descrição ontológica. Para ser pertinente, o conhecimento tem de ser contextualizado, ou seja, ligado à sua fonte: a realidade e a vida do sujeito cognoscente. A esse respeito, falando sobre alfabetização, Freire (1987, p. 50) diz: "somente a alfabetização que, fundando-se na prática social dos alfabetizandos", institui processo que "associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática". Essa reflexão da prática social, que é o cerne da alfabetização freireana, encontra ressonância direta no postulado ontológico dos princípios do conhecimento pertinente: para que o conhecimento seja pertinente, é fundamental que esteja contextualizado para permitir que o sujeito, assim, veja sua realidade não como um dado isolado, mas como parte interligada de um sistema maior, e assim, consiga apreender o global para então inserir o local e, igualmente como um exercício complexo, apreender o local, lugar de suas experiências, para inserir o global.

No mundo complexo, as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo devem ser apreendidas. Cabe à educação, como ação social, desenvolver nos sujeitos uma atitude mental crítica (forma de pensar) não limitada a um universo imediato, mas capaz de relacionar e integrar as informações parciais e locais, em vez de armazená-las isoladamente. Contextualizar é trazer o universo vivencial dos sujeitos – os aprendizes e participantes de uma existência social e planetária – uma existência relacional em que os patrimônios culturais expressam reais significados sociais, culturais e políticos, afirmados pelos sujeitos que lhes agregam valores.

Para a educação do século XXI, é indispensável o ensino da unidade e diversidade da condição humana. No terceiro saber, “ensinar a condição humana”, ressalta-se o fato de que, holograficamente, “o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (Morin, 2000, p. 15). É um todo cuja multidimensionalidade deve ser resgatada.

No ensino da condição humana, o princípio hologramático favorece a consciência do ser em relação a si mesmo, ou seja, o autoconhecimento, e também “a consciência da existência do outro e do todo” (Alves, 2013, p. 64). Esses conhecimentos são objetos de várias disciplinas, mas, de acordo com Morin (2000, p. 15), a forma como estão dispersos resulta em que “a unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano”. Diante disso, Morin (2000, p. 15) ressalta enfaticamente que é necessário restaurar a unidade complexa, “de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos”. Para o autor, “a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino”.

Portanto, é acertado ensinar a leitura e a escrita para que, na continuidade do processo educacional, os estudantes as utilizem para adquirir conhecimentos sobre a unidade e a integralidade do ser humano. Além disso, no cotidiano social, precisam envolver-se nas dimensões histórica, cultural, religiosa, econômica e sociológica que permeiam o mundo e, assim, conseguir reconhecer os aspectos constituintes da complexidade humana.

Na sequência, Morin (2000) destaca o quarto saber: “ensinar a identidade terrena”. O autor mostra a relevância de ensinar a história dessa era planetária, voltando aos fatos passados e focalizando a ligação integral dos indivíduos com seus semelhantes e com a natureza.

A construção de uma consciência sobre a identidade terrena e a realidade social é essencial para que indivíduos se percebam partes constituintes de um mundo que, pela emergência das interligações, se torna cada vez mais um todo. Isso obriga tanto o fortalecimento da percepção global e a compreensão do “elo orgânico com a cidade e seus concidadãos” (Morin, 2004, p.18), quanto o despertar da solidariedade e do senso de responsabilidade de cada um para com a totalidade. Nesse sentido, como bem mostra o princípio dialógico, é premente conceber a

dialogia, ensinar a convivência com a diversidade, ensinar a cooperação e despertar o sentimento de intersolidariedade, uma vez que os seres vivos enfrentam os mesmos problemas de vida e morte.

A ideia de educação conservadora dos caracteres humanos – uma educação democrática e humanizadora com práticas humanizadas voltadas para a cidadania, que se desenvolve articulada com a pessoa humana – é o ponto de partida e convergência das aspirações, perspectivas e concepções concernentes à alfabetização e ao letramento.

Essa cosmovisão brota de uma racionalidade aberta, pela qual exercemos o modo de apreender, interpretar e compreender os fenômenos da realidade. Essa racionalidade aberta implica olhar o universo como um todo orgânico, com novas lentes que possibilitam uma visão abrangente e analítica da realidade tal como ela é: complexa, constituída de fenômenos em estado de interação, troca, cooperação, tecidos de modo complexo, operada pela relação ordem/desordem/organização, indeterminismos, incertezas e contradições – características reveladoras de uma dinâmica não linear e de sua inerente multidimensionalidade.

O século XXI marca o cenário de condições adversas; grandes desafios decorrem de mudanças científicas e de novas criações, sobretudo de mudanças tecnológicas que têm introduzido no seio da sociedade recursos, inovações e inteligências que despertam ao mesmo tempo ânimo, temor e inseguranças. As consequências desses fatores afetam as relações (inter)pessoais, o contexto educacional e o profissional. Diferentes fenômenos podem surgir a qualquer momento no meio ambiente, e crises impensadas podem acontecer.

As incertezas são mais abundantes que as certezas; todavia, as certezas são mais ensinadas nas escolas, na forma de saberes livres de contextos e de verdades plenas. Cabe à escola ensinar, por meio de todas as áreas do conhecimento, que a história da humanidade avança de modo imprevisível. As mudanças internas e externas organizam e desorganizam os sistemas e conduzem a humanidade por zonas de incertezas.

Behrens e Prigol (2024, p. 11) defendem que as incertezas são um tema que, se levado para a sala de aula, oportuniza estabelecer uma discussão que possibilita a compreensão de que uma ação, mesmo que “pensada e realizada”, está sujeita a “sofrer interações múltiplas, retroações que fazem o indivíduo perder o controle sobre ela, que é desviada do sentido original e algumas vezes pode tomar sentido

contrário”. Dito isso, aprender a navegar na realidade de um mundo de incertezas é preparar e encorajar o espírito para enfrentar as incertezas da aventura humana, por destinos desconhecidos. Para isso, a educação precisa reformar as mentalidades, mostrando que é impossível enfrentar incertezas sem que o indivíduo tenha consciência de si mesmo.

O ensino que se preocupa com a compreensão intelectual através das explicações das partes do conhecimento envolvidas pelas disciplinas curriculares (matemática, artes, história, geografia e outros componentes curriculares) deve entender que os sujeitos se constituem para além das disciplinas. Isso inclui outro aspecto: o autoconhecimento. A compreensão de si mesmo, ou compreensão intersubjetiva, é condição *sine qua non* para a compreensão do outro e do mundo inscrito nos sujeitos cósmicos.

Para Morin (2000, p. 94), “educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra”. Na educação para a compreensão humana “encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”. Assim, a sexta lição da educação do século XXI vem da necessidade de “ensinar a compreensão humana”. Ensinar a compreensão mútua dos seres humanos envolve empatia na identificação com os outros, tendo a consciência de que as ações realizadas retornam ao que ou a quem as produziu, trazendo novos efeitos e mudanças.

De modo recursivo, no envolvimento do indivíduo com o contexto no qual interage e com a sua própria história, na ótica moriniana, é preciso que compreendamos “tanto a condição humana no mundo como a condição do mundo humano, que, ao longo da história moderna, se tornou condição da era planetária” (Morin, 2000, p. 63).

No contexto planetário, com povos e culturas cada vez mais próximos e a humanidade interligada, compreender é meio e fim da comunicação. Isso requer a remoção dos obstáculos levantados pelo egocentrismo, etnocentrismo e sociocentrismo, os quais “têm como traço comum se situarem no centro do mundo e considerar como secundário, insignificante ou hostil tudo o que é estranho ou distante” (Morin, 2000, p. 95). Nos dias atuais, o ensino focado na individualização, na busca de resultados, criador de mentes competidoras, não tem tempo para

ensinar sobre afetos, emoções agradáveis, admiração pelo outro e compreensão mútua.

Dessa forma, a educação não pode ignorar a ética de religação, mas instaurá-la, aspecto argumentado por Morin (2000) no sétimo saber, “a ética do gênero humano”. Na senda desse saber, Morin nos leva a refletir sobre a urgência de ensinar que a autonomia dos indivíduos para planejar o futuro, construir e desconstruir coisas depende de sua relação com o meio ambiente.

Sobre isso, Moraes (2004, p. 67 e 69) complementa que é “pela conectividade com o ambiente que ocorrem trocas de informação, matéria e energia em diferentes níveis”. Neste prisma, o princípio da autonomia/dependência, que versa sobre a auto-organização dos seres vivos, ensina que a autonomia humana se mostra dependente, uma vez que não consegue se manter se não houver a conservação da unidade do sistema, a responsabilidade para com a natureza, e a empatia para a conservação da diversidade e da democracia, que remete à conservação da coletividade.

Nesse sentido, é premente ensinar também que o ser humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da espécie e parte da sociedade. Por essa razão, é necessário trazer para a pauta de ensino a ética do gênero humano (antropoética), estabelecida como o sétimo saber indispensável, capaz de fazer o ensino avançar pelas bases de uma educação que constitua um caminho alinhado com os saberes necessários ao tempo histórico em que vivemos, e comprometido com uma sociedade melhor.

Esse comprometimento ético com o destino do gênero humano e a compreensão de que o saber é uma reconstrução complexa e falível exigem uma profunda reavaliação das bases conceituais do processo educativo. Para que a escola se alinhe à visão da educação como um sistema complexo, propomos, então, que essa instituição seja compreendida em sua natureza multidimensional, viva e auto-organizacional, permitindo-nos desvendar as tramas redutoras que historicamente cercam o ensino da leitura e escrita, ao mesmo tempo em que vislumbramos novas perspectivas integradoras.

É nesse horizonte que se insere a análise do conhecimento teórico da alfabetização e do letramento. No próximo capítulo, examinaremos abordagens desses processos, buscando o arcabouço que permite transcender o mito da alfabetização e as cegueiras paradigmáticas que condicionam as práticas de leitura

e escrita. O propósito é garantir que o domínio da tecnologia da escrita e seus usos seja, de fato, um caminho para a autonomia e para a participação social complexa.

## 2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIMENSÕES E CONFLUÊNCIAS TEÓRICAS

Como pensar o conceito de escola sem considerar a relevância pedagógica e simbólica do aprendizado da leitura e da escrita? (...) Como compreender a educação moderna sem conceber a habilidade da leitura como requisito de um repertório intrínseco à própria constituição da modernidade? Aliás, em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever.

(Boto, 2001)

Neste capítulo, tecemos uma base conceitual sobre alfabetização e letramento e estabelecemos interconexões com a educação complexa. O objetivo é contextualizar as concepções desses processos em proposições de políticas educacionais que serão analisadas nos próximos capítulos.

Para subsidiar o estudo teórico, os autores selecionados elucidam os contornos de cada processo, o que viabiliza a compreensão de conceitos. Esse é o ponto de partida para a análise das concepções de alfabetização e letramento presentes nas políticas educacionais nacionais contemporâneas, considerando seus referenciais teóricos e propostas didático-pedagógicas.

Inicialmente abordamos perspectivas teóricas com reflexões que superam a ideia reducionista de alfabetização e letramento concebidos como sinônimos ou processos distintos, hierárquicos, desconectados. Em seguida, situamos o estudo no campo da Linguística Aplicada, tendo a Complexidade como referencial epistemológico, considerando que esse movimento nos possibilita avançar teoricamente. Na última seção do capítulo, pontuamos as implicações teóricas de alfabetização e letramento para a análise das concepções e formas como os processos são apreendidos em políticas educacionais.

### 2.1 Alfabetização: considerações históricas e conceituais

A escrita surgiu da capacidade humana de criar sistemas simbólicos para lidar com a complexidade da vida em sociedade, e se tornou um bem social, em conformidade com os papéis que desempenha no desenvolvimento individual e na

funcionalidade das estruturas sociais. Diferente da fala, que é uma aquisição natural, o processo sistemático de ensino e aprendizagem é o meio pelo qual os indivíduos se apropriam dessa tecnologia, ao compreenderem seu princípio alfabético.

Segundo Ferreira (2011, p.16), “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação”. Aprender a escrever e a ler o escrito, portanto, implica entender as convenções e o funcionamento desse fato histórico. Esse processo, conhecido como alfabetização, foca no indivíduo com o objetivo de capacitá-lo a ler e escrever, habilitando-o ao uso dessa tecnologia versátil por sua “onipresença” em diversos contextos e atividades que envolvem indivíduos, coletividade e organizações.

Soares (2023, p. 24) corrobora esse entendimento e acrescenta que, “como toda e qualquer tecnologia”, a escrita “veio para responder a práticas sociais, econômicas e culturais”. Assim, ela mantém sua posição central em relação às demandas da sociedade atual, consolidando-se como uma tecnologia fundante de uma cultura: a cultura letrada.

Essa cultura particulariza sociedades que, por apresentarem práticas sociais em estreita dependência dela, tornaram-se, ao longo do tempo, sociedades grafocêntricas. Nesses contextos, a escola é a principal porta de entrada formal para essa cultura. Cabe à educação escolar a responsabilidade de oferecer conteúdos de forma sistemática, com o propósito de fazer com que o sujeito cognoscente conheça os elementos linguísticos, aprenda a utilizá-los e domine essa tecnologia.

Na epígrafe introdutória deste capítulo, Boto (2001) confirma a relação intrínseca entre o conceito de escola e o de alfabetização. É no contexto de escolarização que se estabelece a prática institucionalizada e formal, ou seja, que se organiza uma das atividades fundamentais da escola: o processo de alfabetização, alicerçado no ensino sistemático do sistema alfabético, mediante atividades intencionais. É nesse contexto que é preciso ter clareza sobre a especificidade e o conceito de alfabetização para que se compreenda o processo de ensino.

Kleiman (2005, p. 12) afirma que “o conceito de alfabetização é complexo e tem muitos significados”. Isso porque o entendimento de alfabetização e do que se considera ser alfabetizado abrange uma gama de concepções que se manifestam nas mudanças conceituais (e metodológicas) ocorridas ao longo da trajetória histórica do ensino da língua escrita. A título de exemplo, no século anterior a este, a concepção de ser alfabetizado limitava-se à suficiência da habilidade de codificar e

decodificar a língua escrita. Hoje, em alguns contextos, a ideia de ser alfabetizado inclui noções mais amplas.

Soares (2023) define alfabetização como um processo cognitivo e linguístico peculiar, que envolve diversas habilidades. No processo, estão interligadas a apropriação de habilidades, a aquisição e a organização, por exemplo, do domínio do sistema da escrita e de normas ortográficas, o desenvolvimento de habilidades individuais físicas de manejo e uso de instrumentos necessários para escrever, o conhecimento de aspectos necessários à configuração do texto em páginas (na direção da esquerda para a direita, de cima para baixo) e conhecimentos relativos à arte de ler em diferentes suportes.

A autora refuta a concepção da alfabetização como aprendizagem de um código. Para ela, alfabetização “é a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas)”. Logo, complementa: a aprendizagem do sistema alfabético não é aprendizagem de “um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas”, Soares (2023, p. 11).

Convergente com o Pensamento Complexo, esse entendimento de Soares permite uma articulação explícita com os princípios sistêmico organizacional, hologramático e recursivo. Assim, com base no pensamento sistêmico de que o conhecimento das partes deve estar ligado ao conhecimento do todo, a alfabetização abrange dimensões que transcendem o ensino e a aprendizagem da ligação das letras aos sons isoladamente; abrange também, por exemplo, a conscientização dos estudantes sobre o funcionamento da escrita da língua, sua ligação com a linguagem e com o contexto em que está inserida.

O pensamento sustentado pelo entendimento de que o todo também está inscrito na parte leva à compreensão de que a alfabetização possibilita ler e escrever de modo contextualizado. Isso implica a compreensão e a expressão de significados, mesmo quando os estudantes estão aprendendo uma única letra, pois se trata de uma pequena parte que carrega em si significados para sujeitos impregnados de culturas, valores e experiências relacionadas à sua vida em múltiplos contextos: familiar, religioso, escolar, comunitário.

Pensando desse modo, no prisma do pensamento recursivo, a alfabetização não é um processo passivo. A escrita produz o sujeito-leitor e o sujeito-escriptor, mas cabe a quem ler e a quem escreve produzir os sentidos da escrita e dizer para que e por que lê e escreve. Se não estiver em uma relação circular, como um anel recursivo, onde sujeito e escrita são necessários um para o outro, a letra se torna produto sem vida.

Para Soares (2023), a alfabetização implica a aprendizagem da leitura e da escrita, a compreensão e a expressão de significados. Essas dimensões são a prova de que houve uma aprendizagem efetiva. Este é o ponto estruturante de um processo complexo, pois demonstra que a instituição cumpriu com sucesso seu papel de formar indivíduos alfabetizados.

Aqui, é válido dizer que ler e escrever, compreender e expressar significados são construções que ressaltam a relevância da faceta linguística do processo de alfabetização. Da mesma forma, essa perspectiva enfatiza a necessidade de permitir que as crianças avancem para um estágio posterior, no qual possam ler e escrever textos por iniciativa própria. Essa abordagem expande a faceta puramente linguística da alfabetização, introduzindo o conceito de letramento, termo que será teorizado ainda neste capítulo.

Paulo Freire deixou para o mundo o entendimento de que a relação efetiva e sólida entre o ensino das letras e a construção de sentidos é possível quando o objeto de ensino faz sentido para os sujeitos, para o grupo social. Isso exige uma ligação intrínseca do processo de alfabetização com o contexto sociocultural, histórico e político dos sujeitos.

Um posicionamento como esse sugere que as práticas sociais dos educandos são o ponto de partida da aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa perspectiva sociolinguística, a alfabetização é vista como a construção de um bem social – a linguagem escrita – que, por sua vez, impulsiona recursivamente a transformação tanto do ser quanto da sociedade. Por essa razão, abordamos a alfabetização sob uma perspectiva freiriana, como fenômeno sociocultural.

Retornando à questão do conceito de alfabetização, do ponto de vista léxico-semântico, o termo alfabetização revela as seguintes nuances na língua portuguesa: é um substantivo derivado do verbo “alfabetizar” transformado pelo sufixo “ação”, indicativo de ato, ação, processo. O verbo “alfabetizar” significa “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”. Soares (2014, p. 30-31) explica que gramaticalmente, “o

sufixo izar indica tornar, fazer com que”. Nesse sentido “alfabetização”, denota “a ação de alfabetizar, de tornar alguém ‘alfabeto’”. Contudo, a expressão “tornar alguém alfabeto” causa uma estranheza que surge da falta de simetria lexical.

Segundo a autora, dispomos do termo "analfabeto" com o significado de "aquele que não sabe ler nem escrever", com o prefixo negativo "an-", mas não temos "alfabeto" como um antônimo direto e positivo para designar quem sabe ler e escrever. Não temos a palavra alfabeto como designativa de quem sabe ler e escrever. Então, a palavra positiva que contraria a carga semântica de analfabeto é alfabetizado/alfabetizada.

Nessa travessia conceitual e fluidez semântica, nominar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita como alfabetização é um fato recente na história da educação brasileira. Mortatti (2006) esclarece que o ensino do ler e escrever na fase inicial de escolarização de crianças passou a ser denominado “alfabetização” somente a partir do início do século XX. Atualmente, o termo integra o léxico dos brasileiros.

A escola foi constituída como o lugar privilegiado para promover o ensino da leitura e da escrita. Instituição projetada como um espaço pragmático praticamente exclusivo de criação das condições para que a aprendizagem dessa cultura ocorra, efetivamente, nos primeiros anos do processo de escolarização. De acordo com Marcuschi (1997, p. 125), os que detêm o poder pensam que a alfabetização “deveria dar-se de preferência sob o controle do Estado e nas escolas formalmente instituídas”. Nesse caso, “o controle e a supervisão do Estado orientam o ensino para seus objetivos. Isso sugere que a apropriação da escrita é um fenômeno ideologizável”. Assim, considerada atribuição de responsabilidade do campo educacional, na contemporaneidade, a alfabetização significa avanço cultural e mola propulsora do desenvolvimento da Nação.

Nesse espaço pragmático, o caminho do ensino e da aprendizagem é bifurcado: de um lado, o sentido reducionista, com o foco restrito e mecânico na escrita como técnica e produto; de outro, o sentido complexo, com o ensino de uma tecnologia contextualizada no uso crítico e social, focado na construção de sentidos. O Pensamento Complexo nos ajuda a compreender a escrita como uma prática socialmente situada – um nó de interações, um sistema de interações cognitivas, históricas, políticas – não como um domínio condensado em uma natureza estritamente técnica e, conseqüentemente, linear, isolada e reducionista.

O século XX presenciou a proclamação da alfabetização como base da educação, direito de todo ser humano. Inclusive, foi nesse período que se criou o Dia Internacional da Alfabetização, fixado em 8 de setembro de 1967. Dessa maneira, conforme expõe Rocha (2019, p. 36), o uso da palavra alfabetização, em estudos situados na linha temporal do século XX até o presente, é a mais “habitual nos estudos brasileiros que compreendem o ensino e também a aprendizagem de leitura e escrita”, sendo também utilizada “independentemente do momento histórico”, numa perspectiva anacrônica. Em consonância com essa habitualidade, utilizamos alfabetização, termo que pode ser definido de modo simples nos limites de sua terminologia ou de modo complexo, considerada em termos de ligação com o ser em sua dependência de seu contexto sociocultural.

Retrocedendo no tempo, observamos que, do século XVI ao século XIX, os conceitos e concepções do processo de ensino de leitura e escrita se alteram conforme o movimento histórico da educação e das ideias pedagógicas instaladas no território de consolidação da escola moderna, tida como instituição de conteúdos culturais, símbolo de progresso da Nação e mecanismo regulador da modernização da sociedade. Por meio da leitura de fontes documentais acerca da origem e do desenvolvimento histórico da educação pública brasileira nos séculos antecedentes, é possível constatar as seguintes nomenclaturas:

Séculos XVI ao XVIII: a história da educação brasileira inicia-se em 1549, com a chegada das ordens religiosas, dentre elas os jesuítas, que instituíram a fase jesuítica da escolarização colonial (Ribeiro, 2011). O plano jesuítico de estudo iniciava-se “pelo aprendizado da língua portuguesa, incluía o ensino da doutrina cristã e a escola de ler e escrever”, que é a alfabetização (Ribeiro, 2011, p. 11). Ao final do processo de alfabetização, focado na instrução e catequese de crianças indígenas e na formação da elite branca, ser alfabetizado significava verbalizar textos escritos, pois a ênfase do processo era a oratória e a retórica. Reescrever os textos mecanicamente fazia parte do conjunto de procedimentos do ensino da leitura e da escrita.

Na segunda fase da educação colonial, sob o comando do Marquês de Pombal (1759-1808), influenciado pelas ideias iluministas, foi criado, no âmbito da sistemática das Aulas Régias, o nível dos Estudos Menores, que abrangia as Escolas de Primeiras Letras para o ensino dos rudimentos do saber escolarizado e a formação do intelecto.

No Século XIX, estabelece-se uma acepção de escola de massa, ou seja, de escola pública destinada a toda a população. Maciel (2003, p. 243) conclui o seguinte: “no decorrer de todo o século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o termo mais comum para designar o ensino das primeiras letras, como também todo o processo de escolarização, era instrução”. O ensino da leitura e da escrita, capitaneado pelo Império, era denominado de Primeiras Letras (o ensino era oferecido nas Escolas de Primeiras Letras) e Instrução Primária, nomenclaturas que aparecem nas legislações educacionais e nos discursos de presidentes de províncias goianas, por exemplo.

O termo analfabeto, que emergiu ao atravessar a conceituação teórica e denotativa de alfabetização, não pode passar despercebido. Isso porque a palavra analfabetismo, dela derivada e designativa do estado ou condição de analfabeto, é uma questão relevante para considerarmos a alfabetização não somente do ponto de vista pedagógico, mas, urgentemente, em sua valorização social e política no Brasil.

Marcuschi (1997, p. 122) destaca algumas questões relativas ao *status* da escrita na sociedade e na vida dos indivíduos: é um “fenômeno de massa desejável a todos os seres humanos”; no que se refere às atividades cognitivas, a escrita “passou a receber um *status* bastante singular”. É consenso para muitos que “seu domínio se tornou um passaporte para a civilização e para o conhecimento”. Estes são alguns, dentre muitos aspectos, pelos quais se confirmam a valorização da alfabetização e a conseqüente desvalorização do analfabeto como produtor de conhecimento.

A palavra analfabeto(a), conforme o glossário do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2025), é definida em seu sentido etimológico: “a[n]+alfabeto, sem alfabeto”. Como adjetivo, caracteriza a privação da capacidade de ler e escrever. Como substantivo, designa indivíduos que não dominam esse modo de uso da língua. Seja como adjetivo ou substantivo, analfabeto se refere a indivíduos que não sabem ler e escrever. Essa realidade, que acompanha a passagem dos séculos, constituiu-se como um problema social no século XXI, sendo hoje apresentada como “uma chaga” social persistente. Para ser tratada de modo eficaz, essa chaga precisa ser abordada nas formulações político-ideológicas como uma das expressões concretas das injustiças sociais que se efetivaram desde o Brasil Colônia.

A “chaga social”, já problematizada por Paulo Freire, revela, através de um olhar político e sociológico, a barbárie decorrente de políticas de exclusão e desfavorecimento que atingem grande parte da população. Uma maioria composta por indígenas, mulheres e afrodescendentes (pretos e pardos) – grupos recorrentes nas estatísticas censitárias correspondentes ao índice de analfabetismo. Esses sujeitos, que não sabiam ler e escrever representavam desde o primeiro censo de 1872<sup>7</sup>, uma população marginalizada da leitura e da escrita, posicionando o Brasil, naquele momento histórico, como o país com o maior número de analfabetos no mundo.

Nesse ponto, parece-nos coerente voltarmos ao seguinte fato: no cerne da composição e organização de modelos educacionais está o pensamento moderno, firmado no paradigma que estabeleceu a forma de pensar e conceber o conhecimento a partir de uma perspectiva unilateral dos problemas, isolando os objetos dos sujeitos e distanciando os sujeitos de seu meio. Diante disso, o enfrentamento de problemas da educação, como o analfabetismo, não é superado pela constância do distanciamento entre o sistema educativo e a realidade.

Voltamos então à questão conceitual. Desta vez, ressaltamos que, para ir além da definição etimológica, é válido afirmarmos que, em nosso entendimento, o conceito de alfabetização comporta, ao mesmo tempo, processo de aquisição e conscientização do funcionamento da escrita da língua. Associada a esse entendimento, a alfabetização refere-se a um processo educativo, formal ou não, no qual progressivamente se adquire o código escrito. Seus significados e sentidos transformam a atividade individual que, diante da necessidade de uso da escrita em diversos contextos, reverbera em práticas que ultrapassam a apropriação do sistema alfabético e ortográfico: o letramento.

Ser alfabetizado, sob uma abordagem de educação integradora do conhecimento, implica reconhecer a insuficiência de codificar e decodificar símbolos para enfrentar os desafios da vida social cada vez mais dependente da leitura e da

---

<sup>7</sup> A respeito do censo de 1872, Ferraro descreve a seguinte situação: “O primeiro censo brasileiro daria, para a população de cinco anos ou mais, uma taxa de analfabetismo da ordem de 82,3%. Pode-se estimar que, para a população de mais de 10 anos, essa taxa devia estar em torno de 78%. A situação permaneceu inalterada pelo menos até o censo de 1890, o qual acusou uma taxa de analfabetismo de 82,6% para a mesma população de cinco anos ou mais” (Ferraro, 2004, p. 102).

escrita. Por isso, em concomitância com o processo de alfabetização, enfatizamos o letramento – um processo distinto, focado no desenvolvimento de práticas sociais para o uso efetivo da leitura e escrita. Individualmente, aprender a escrita alfabética caracteriza alguém alfabetizado. Socialmente, a apropriação desse bem cultural mostra-se fundamental para a realização de atividades que, no âmbito social, permeiam toda a existência dos indivíduos da sociedade grafocêntrica que rege a cultura letrada.

Na ótica de uma educação complexa, o processo de alfabetização envolve uma integralidade não reprodutora de dicotomias. Isso ocorre porque esse processo não desvincula a aquisição e o domínio do código escrito da instância sociocultural. Devido a efeitos recursivos e retroativos, a cultura da leitura e da escrita e a sociedade emergem como elementos intrinsecamente ligados em uma única tecitura da unidade complexa.

A leitura e a escrita são criações de sujeitos que vivem em sociedade e estão voltadas para o desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da sociedade. As novas demandas por leitura e escrita são *feedbacks* do desenvolvimento tecnológico da sociedade. Por sua vez, a cultura da leitura e da escrita gera nos indivíduos novas formas de pensar, atuar, constituir objetos e criar.

### 2.1.1 Agendas internacionais: reflexos nas políticas de alfabetização

A segunda metade do século XX assistiu à inquietação de organismos internacionais com a educação expressa como direito fundamental de todos. Nesse contexto, a alfabetização foi reconhecida como a base da educação ao longo da vida, com a expectativa de que seus efeitos impulsionassem o progresso social e a produtividade econômica.

No cenário de profundas transformações políticas, econômicas e sociais que marcaram o início da década de 1990, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) foi um dos primeiros esforços do Brasil que, a partir de 1990, marcou o início das discussões da reforma educativa brasileira e o planejamento de políticas educacionais. A ascensão do ideário neoliberal propunha a abertura econômica e, nesse contexto, a educação era tida como fator primordial para a formação de mão de obra e cidadãos adaptados às novas demandas do mercado globalizado.

Influenciados por uma nova visão global sobre o papel da educação e inspirados na máxima de que “toda a pessoa tem direito à educação”, países ocidentais, incluindo o Brasil, subscreveram a Declaração Mundial de Educação para Todos, conhecida como Declaração de Jomtien. Assumiram um compromisso de garantir a educação básica de qualidade para todos: crianças, jovens e adultos.

A Declaração de Jomtien é um documento resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (em inglês: *World Conference on Education For All – WCEFA*), realizada em 1990, em Jomtien, cidade tailandesa. O documento foi elaborado a partir do congresso financiado por organismos internacionais como o Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO).

Segundo Silva (2018), a UNESCO é uma organização difusora do letramento autônomo. Isso significa que a organização, historicamente, tende a promover uma visão de letramento que, nas palavras de Street (2014, p. 44), tem como pressuposto “[...] uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social”. Visto como uma habilidade técnica de codificação e decodificação, a característica neutra e universal do letramento o posiciona como “livre” de influências e garante que a leitura e a escrita possam ser adquiridas e aplicadas uniformemente em qualquer lugar do mundo.

O documento histórico, produzido em forma de declaração, mostra-se uma construção alinhada a um tipo de doutrina que, de acordo com Libâneo (1992, p. 3), surgiu como fundamento do sistema econômico e social capitalista e se manifestou ao defender que “a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes”. O autor refere-se à doutrina liberal, sustentáculo do capitalismo e que, no campo educacional, é o cerne da pedagogia liberal.

A conveniência dessa doutrina nas políticas educacionais voltadas para o trabalho com a leitura e a escrita sustenta-se na “ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais” (Libâneo, 1992, p. 3). Nas implicações do pensamento liberal para a educação, deparamo-nos com a visão de que o grupo letrado propaga

a ideia de indivíduos cognitivamente mais desenvolvidos e mais capacitados para o tamanho do desafio, associado: primeiramente, ao progresso e à civilização desejados pela mobilidade socioeconômica dos sujeitos; depois, à liberdade individual.

O preâmbulo da Declaração de Jomtien apresenta um quadro geral dos resultados das desigualdades no acesso à educação. Na época, mais de cem milhões de crianças – das quais sessenta milhões eram meninas – não tinham acesso ao ensino primário; além disso, havia mais de novecentos e sessenta milhões de adultos analfabetos, sendo dois terços mulheres. Nesse quadro de complicações, o analfabetismo foi apontado como um problema significativo nos países em desenvolvimento.

O fenômeno da evasão escolar refletia o resultado de mais de cem milhões de crianças e incontáveis adultos que não conseguiram concluir o ciclo básico. A Declaração ressaltava que “outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguiram adquirir conhecimentos e habilidades essenciais” (UNESCO, 1990, p. 01). O Brasil estava incluído nesse contexto, figurando entre os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão). Diante desse panorama entre nações, os Estados signatários foram provocados a desenvolver projetos e ações para responder às necessidades básicas de aprendizagem, conforme as deliberações da Conferência de Jomtien.

Na Declaração, a escola é concebida sob uma visão democrática de "escola para todos". A educação, por sua vez, é apresentada como "um direito fundamental de todos", imprescindível para o “progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” e de “importância fundamental para o progresso pessoal e social”; dessa forma, é “necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade”; e deve ser “universalmente disponível” (UNESCO, 1990, p. 02). O resultado desses pressupostos reverbera nas esferas das políticas educacionais brasileiras contemporâneas, coincidindo, por exemplo, com discursos prescritivos, pautados no “uso recorrente do verbo dever, ora afirmando ora negando” (Soares, 2017, p. 4). Essa lógica reflete-se na determinação de matrizes curriculares “conteudista” e na definição estrita de competências.

Da Declaração de Jomtien resultou a determinação de estratégias necessárias à universalização da educação básica, com prioridade à educação primária. O documento desencadeou proposições que serviram de base para a

adoção de políticas educacionais nos países do Ocidente. O Plano Decenal de Educação para Todos, que vigorou de 1993 a 2003 e foi oficializado pelo governo vigente entre 1992 e 1995, reproduz o conteúdo da Declaração de Jomtien, sendo praticamente uma cópia do documento, segundo o ponto de vista de Libâneo (2015).

Dessa maneira, as ações políticas para a alfabetização, harmonizadas com as bases políticas e ideológicas da Declaração de Jomtien, se centraram no Ensino Fundamental, imprimindo-lhe o caráter economicista e pragmático de educação sugerida como fator de modernização, marcando essa etapa da Educação Básica “por uma história fundamentalmente conteudística do ensinar-e-aprender disciplinas” (Soares, 2017, p. 1). Embora se apoiem em premissas humanistas, os interesses funcionais para o mundo do trabalho ofuscavam a atenção à dimensão humana. Na prática, as premissas humanistas e a dimensão cultural da leitura e da escrita vão se dissolvendo à medida que os significados, sentidos, objetivos e finalidades da alfabetização se baseiam na crença de progresso e bem-estar de uma economia.

Libâneo (2015) destaca a influência e a ligação dos conteúdos produzidos a partir dessa conferência na composição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e, como efeito, em políticas curriculares subsequentes para a educação e o ensino, demonstrando que o conteúdo da Declaração de Jomtien esteve presente no decorrer dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) e nos governos subsequentes.

O conteúdo da Declaração de Jomtien materializa-se em políticas e diretrizes para a educação, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do ensino a distância, do sistema nacional de avaliação e das políticas do livro didático, entre outras. Essas ações reforçam a ideia de “universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão” (Libâneo, 2015, p. 15).

Sob o olhar de nosso aporte teórico, as principais razões do nosso posicionamento crítico dirigido a políticas educacionais do século XX (e do presente século) devem-se ao fato de que no ensino tradicional houve uma ausência de saberes nas proposições de conhecimentos necessários ao ensino escolar desde o início da escolarização. Isso fez com que a educação deixasse de fincar bases para a formação de pensamentos capazes de problematizar, movidos por questionamentos éticos e políticos que provocassem no *homo complexus* a

consciência de si mesmo e da cidadania planetária, e a capacidade de influir e agir positivamente no presente e no futuro do Planeta.

O fortalecimento do sentido do conhecimento da vida, para a vida, da forma de ser, viver e de estar no mundo parece ser um elo perdido, mas que precisa ser resgatado para se conduzir uma educação que ensine a complexidade dos fenômenos humanos e naturais e, com isso, a juntar o que está desligado, fazer as correlações, integrações entre objetos e meio ambiente.

Como já foi mencionado no capítulo 1 desta tese, Morin (2000) resgata sete saberes que julgamos serem subestimados, perdidos ou desconhecidos nos processos do ensino escolar do século XX. No entanto, os saberes são indispensáveis no processo educacional e devem estar na pauta de conhecimentos essenciais a serem transmitidos pela educação contemporânea, e no horizonte da que está por vir no desenrolar do século XXI.

No prisma da educação complexa, a alfabetização é vista como um processo que vai além do técnico, imbricado intrinsecamente ligado a uma aprendizagem ética e humana. Por se fundamentar na compreensão e na solidariedade, promove a autonomia e a responsabilidade, permitindo que o indivíduo desenvolva uma consciência ética em relação a si mesmo, aos outros e ao mundo.

Nesse prisma, a alfabetização não fornece ferramentas para a construção e aquisição de verdades absolutas. Pelo contrário, ela inclui a compreensão de escrita como artefato pertinente para o indivíduo se relacionar com a realidade, construir informações e conhecimentos, e desenvolver o pensamento crítico diante do que se lê e se escreve e diante do que já está escrito.

## **2.2 Letramento: evolução histórica e marcos conceituais**

A escola é uma das principais instituições do mundo moderno e de introdução dos indivíduos na cultura letrada. Nesse sistema social, interligado a outros sistemas que estruturam a sociedade, espera-se que no contexto escolar os indivíduos se tornem letrados, proficientes no uso e competentes na prática da escrita, capacitados a desenvolver sua autonomia no meio em que estão inseridos.

Antes da década de 1980, o debate sobre leitura e escrita no ambiente escolar focava predominantemente a alfabetização. No entanto, havia uma realidade desconhecida (ou pouco discutida): o estado ou condição de quem aprendeu a ler e

escrever e os usos efetivos da escrita que o indivíduo faz em respostas às exigências da sociedade. Em outras palavras, questionavam-se como os indivíduos usavam efetivamente a escrita em suas vidas diárias para atender às demandas sociais. Nesse contexto, surgiu o conceito de letramento.

Kleiman (2005, p. 6) destaca que “a complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes”. Segundo a autora, “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”. O conceito evidenciava um fator urgente e de fundamental relevância para as pesquisas acadêmicas, pois era preciso compreender, além do ato de ler e escrever, as práticas sociais envolvidas nos usos dessas tecnologias.

A partir da década de 1980, o letramento se tornou objeto de estudos em diferentes áreas do conhecimento no campo da educação no cenário brasileiro. Desde então, pesquisadores têm explorado abordagens, apresentado percepções e entendimentos sobre o que o letramento expressa e designa, a partir de suas problematizações.

Pode-se afirmar que esse conceito relativamente novo ergueu na seara acadêmica um campo de estudos marcados pela diversidade de perspectivas<sup>8</sup>, mas com uma preocupação comum: o universo da escrita e suas funções. Essa preocupação se estende à aquisição de múltiplas habilidades para o uso da escrita não somente no ambiente escolar, mas também em diversos contextos sociais. Aspectos esses que são marcantes para a especificidade do letramento em relação à alfabetização, cuja acepção escolar e do senso comum se refere a habilidades (ler e escrever habitualmente) e competências (capacidade concreta de ler e escrever) na esfera individual de uso e prática da escrita.

No Brasil, a relação entre o saber ler e escrever, com a prática dos usos sociais da leitura e escrita emergiu como questão central na perspectiva do letramento<sup>9</sup>. Fenômeno este que nos permite abordar a leitura e a escrita tanto

---

<sup>8</sup> Tinoco (2008, p. 102) apresenta na abordagem do conceito de letramento como prática social, as perspectivas psicológica, sociológica, histórica, etnográfica, linguístico-discursiva e pedagógica.

<sup>9</sup> Para Soares (2002, p. 144), não há, propriamente, uma diversidade de conceitos acerca de letramento, mas diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno. Para Kleiman (1998), por exemplo, “letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas

dentro quanto fora da escola; antes, durante e depois do processo de alfabetização. Por meio do letramento, tratamos das suficiências nos usos práticos da escrita nas múltiplas situações sociais mediadas pela leitura e escrita.

Quanto à circulação do tema “letramento” no meio acadêmico, a chegada do termo no Brasil, precisamente no ano de 1986, é atribuída ao trabalho de Mary Kato na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Este trabalho converge com os estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985), ambas filiadas à teoria da psicogênese da língua escrita.

Mais tarde, em sequente desenvolvimento de conceitos, o termo reapareceu em duas publicações: “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” (1988) e “Os significados do letramento” (1995). O primeiro é de autoria de Leda V. Tfouni, e o segundo organizado por Angela Kleiman. Rojo (1998) traz ao público uma coletânea sobre as relações entre alfabetização e letramento. Na sequência, Soares (1995, 1998, 2003) dedica-se a publicações e, engajada nos estudos da alfabetização de crianças, empenha-se também nos estudos do letramento, lançando suas reflexões a público e elucidando as especificidades dos processos.

Dentre as obras mencionadas, a seguir, destacamos três que apresentam o conceito de letramento:

Tfouni (1988, p. 16): “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Kleiman (1995, p.19): “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Soares (1998, p. 18): “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

As três citações apresentam o conhecimento das partes com uma clara distinção entre os processos de alfabetização e de letramento. A tendência desses discursos, acrescidos de aprofundamentos posteriores das autoras, emerge como

---

são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade”. Tfouni (1995) reafirma a diferença entre alfabetização e letramento “insistindo no caráter individual daquela e social deste”.

base teórica nos dias atuais e tem sido recorrentemente utilizada pelos pesquisadores.

Do ponto de vista sistêmico organizacional, recursivo e dialógico, a alfabetização e o letramento constituem partes interligadas e complementares. Identificar essa relação de interdependência e complementaridade tem impacto direto na formulação de políticas educacionais, pois preconiza o abandono de ideias do ensino como uma sequência linear de habilidades para percebê-lo como processo complexo. Nesse cenário, as políticas educacionais constroem um caminho que abrange o múltiplo e o plural, permitindo que o sujeito alfabetizado não apenas domine a técnica da escrita e da leitura, mas compreenda e utilize esses saberes em seus diversos contextos sociais.

De acordo com Soares (2004, p. 6), o termo letramento surgiu em países desenvolvidos para nomear “práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever”. Nesses países (por exemplo, França e Estados Unidos), o letramento não se sobrepôs nem se “mesclou” ao conceito de alfabetização porque a população já era alfabetizada e as questões relacionadas ao ensino da leitura e da escrita já haviam sido superadas.

Diferentemente do Brasil que, não tendo superado o problema do analfabetismo, as discussões sobre aprendizagem inicial da leitura e da escrita incorporaram as discussões sobre os domínios de habilidades de usos, resultando na “desinvenção” da alfabetização pelo “enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização”. O conceito de alfabetização perdeu a especificidade ao ser substituído pelo conceito de letramento.

Essa imprecisão conceitual despertou a atenção das autoras Magda Soares, Angela Kleiman e Leda Tffouni que, engajadas nos estudos da área, ressaltam a necessidade de distinguir as especificidades e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Para as pioneiras dos estudos nessa área, alfabetização e letramento são práticas interligadas e indissociáveis para a aprendizagem e domínio efetivo da leitura e da escrita no processo de escolarização, em âmbitos individuais e sociais, para fins além dos escolares.

### 2.2.1 Letramento: entre sentidos e definições

Um ponto central do conceito de letramento desvela práticas de escrita que se desdobram na diversidade das relações sociais. Na ótica da Linguística Aplicada, isso significa que o fenômeno se manifesta em múltiplos contextos. Segundo Tinoco (2008), fundamentada em Kleiman (1995), isso se deve ao fato de que as práticas sociais mediadas pela escrita são atravessadas por contextos e objetivos específicos, o que impede que sejam analisadas isoladamente da realidade social.

À luz da epistemologia a que nos filiamos, a complexidade contida no termo letramento direciona o foco para os mesmos pontos contemplados pelas autoras mencionadas neste parágrafo. É válido reafirmar que a complexidade diz respeito às ligações e às interconexões do ser humano consigo mesmo e com seus pares, aos fenômenos, ao ambiente e sua cultura, ao tempo histórico e espaço geográfico. Contextualizar é situar alguém dentro da sua realidade, observando os múltiplos aspectos de sua humanidade e os mediadores de sua relação com o mundo. A escrita enquanto prática social é uma mediadora essencial dessa relação.

As práticas sociais permeadas pela escrita manifestam a influência do letramento na existência humana; este fato levanta muitas expectativas, entendimentos e controvérsias em torno da definição do conceito. Terra (2013) observa que estudiosos e expoentes do tema têm empreendido discursos e, de acordo suas posições teóricas, temos muitas percepções e entendimento pelos quais o letramento pode ser concebido

[...] como uma **questão social e política** e, portanto, **ideológica** (Gee, 2001, 2000, 1990/1996; Graff, 1979/1991; Green, 2001; **Kleiman**, 1995/2001; Luke, 1996; **Marcuschi**, 2001; McKay, 1996/2001, 1993; Pahl & Rowsell, 2005; **Rojo**, 2001b, 2000; Scribner & Cole, 1981; **Street**, 2003, 2001, 1995, 1984; **Soares**, 2003, 1998/2002, para citar alguns), enquanto outros, como Hasan (1996) e Halliday (1996), **mesmo admitindo a existência de aspectos políticos, sociais e cognitivos envolvidos no letramento**, veem esse **fenômeno como linguístico** (Terra, 2013, p. 30, grifos nossos).

As obras que constituem nosso aporte teórico concebem o letramento como uma questão social, política e ideológica. Isto significa que seguimos uma trilha de reflexões que, em síntese, abordam a não neutralidade do letramento, tendo em vista que as práticas de leitura e escrita são entrelaçadas a valores e a crenças refletidas nas culturas vivenciadas por sujeitos de contextos diversos. As reflexões dos autores também se constituem em referências para compreendermos o letramento como eixo estruturante da inserção social, indissociável da formação de sujeitos críticos.

Desde que surgiu no contexto brasileiro, o letramento vem se constituindo em um conceito multifacetado em constante transformação, passível de novas reflexões que emergem dos estudos de novas gerações de pesquisadores. De acordo com o caminho traçado pelo pesquisador, a escolha do seu objeto de estudo, objetivos e finalidades a ele relacionadas, o letramento adquire diferentes significados.

Kleiman (1995, p. 17-18) explica que, para um pesquisador, a partir de seu objeto de estudo, “letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem”, para outro, o letramento pode significar uma prática discursiva “de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tomar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever”. Com efeito, a autora ressalta que a oralidade é também objeto de análise de muitos estudos do letramento.

Para Terra (2013, p. 30), devido à “própria amplitude e imbricações que o conceito oferece, o letramento é tido hoje como um fenômeno social complexo e heterogêneo”. A autora amplia essa observação ao reiterar que essas particularidades são compreendidas ao considerar que, na investigação da conexão “entre escrita, sociedade e indivíduo, são colocadas em pauta inúmeras e importantes questões, de diversas ordens, que, por sua vez, se tornam objeto de análise sob diferentes pontos de vista”. Dessa forma, consideramos na caracterização de letramento um círculo recursivo em que a escrita, os indivíduos, os contextos e a sociedade são indissociáveis e se constroem mutuamente nas múltiplas dimensões de usos que os indivíduos fazem da leitura e escrita em seu modo de viver na sociedade.

Os indivíduos se auto-organizam para os usos da leitura e da escrita em condições e contextos específicos; recursivamente, esses usos revertem-se para os próprios indivíduos e para a sociedade. No sentido plural das práticas, o conceito de letramento se renova a cada prática social de uso da escrita, não se tratando de um fenômeno engessado a um tipo exclusivo de prática privilegiada e modelada no ambiente escolar.

Nascido e desenvolvido no meio acadêmico, o letramento constitui um tema com múltiplas perspectivas no campo de estudos da Linguística Aplicada. Nesse campo, a abordagem da escrita como objeto de interação, a compreensão das práticas sociais e a valorização dos contextos reais de uso da linguagem – e, por

extensão, o próprio conceito de letramento – convergem para uma perspectiva complexa.

A Linguística Aplicada ou LA é uma área indisciplinar<sup>10</sup> de estudos da linguagem engajados com o ensino e a aprendizagem de língua materna. Esses estudos estão ligados a processos linguísticos discursivos que não existem separadamente das práticas daqueles que utilizam a escrita no cotidiano. Dessa maneira, ao considerar os sujeitos que utilizam a linguagem e focar o ensino e a aprendizagem da língua, a LA aborda as práticas discursivas por meio de ações linguísticas que correspondem à participação dos sujeitos em múltiplas situações de comunicação. Em suma, as formas de usos da leitura e escrita mudam conforme o cenário sociocultural em que os sujeitos estão inseridos, fato que não pode ser ignorado em políticas educacionais voltadas para a alfabetização e letramento.

Notadamente, a natureza complexa da LA e suas implicações para a alfabetização e o letramento trazem à tona reflexões concernentes à importância de ressignificar os princípios que regem os objetivos de proposições do ensino de leitura e escrita em políticas educacionais. Ressignificar princípios, ao que nos parece, é possível quando se assume perspectivas projetadas a partir de uma área como a LA que, por sua natureza complexa, se contrapõem à concepção de cunho tradicional, a qual é voltada para o ensino de conteúdos programados e rigidamente segmentados, visando à aprendizagem sequenciada de competências e habilidades de modo independente de “determinantes culturais” (Terra, 2013). Dentro da escola, o ensino centrado em atividades de leitura e escrita mobilizadas na dimensão individual foca a aprendizagem mais voltada para as práticas escolares, sendo demonstrada progressivamente pela capacidade de ler e escrever considerada ideal.

Contrapondo-se à abordagem positivista, que defende o distanciamento entre objetos, fenômenos e seus locais de origem para a captura de suas essências, a LA apreende a complexidade dos fenômenos de investigação em seus próprios contextos de existência, onde circulam os sentidos e significados. Estes, por sua vez, devem ser problematizados em suas formas de produção, pois constituem a base para a construção de conhecimentos de caráter político que, embora sempre

---

<sup>10</sup> Transcende fronteiras disciplinares, campo não restrito a limites de alguma disciplina.

inconclusos e provisórios, são de relevância social. Conforme explicita Tinoco (2008):

Outro ponto de distinção a se ressaltar é de natureza metodológica: a Linguística Aplicada analisa os processos discursivos colados a um quadro maior de referências, que contempla os determinantes da situação que a envolvem, quais sejam: os aspectos macrossociais (fatores geográficos, socioeconômicos, culturais, ideológicos) e os aspectos microssociais (relativos à interação: o contexto de aprendizagem, os interlocutores, a troca de turnos entre eles, a negociação de sentidos, as ações realizadas, as produções escritas individual e coletivamente), (Tinoco, 2008, p. 41).

Nessa acepção, depreendemos que, entre as múltiplas questões ligadas à leitura e escrita, a LA pauta a pertinência de se conceber as linguagens como práticas sociais. Em conformidade com uma postura ontológica, a LA ressalta a ideia de que nossas formas de agir no mundo estão associadas com nossas práticas linguísticas cotidianas; estas, por sua vez, são práticas sempre influenciadas pelo meio social.

Para Moita Lopes (2006, p. 102), “todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social e as alternativas sociais”. O perfil de ciência socialmente engajada abrange temáticas cujos enfoques privilegiam o diálogo com o mundo e com o contexto em que os sujeitos sociais e fenômenos estão inseridos. A Linguística Aplicada (LA), conforme elucida o autor, é uma área que fala “ao mundo em que vivemos”. Isso significa que a LA se dedica a investigar a linguagem escrita como um elemento crítico que se forma e se manifesta nas práticas e nos contextos de vivência real dos sujeitos usuários da linguagem. Um dos pontos centrais da LA é o foco nos significados que emergem das vozes manifestas nas margens da sociedade. Para a LA, a linguagem, compreendida como prática social, é instância de autoafirmação e *locus* de subjetivação dessas vozes.

Assim, podemos dizer que a LA é, por sua própria natureza, dialógica. Segundo Celani (2008, p. 20), ela atua como uma “articuladora dos múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem”. Além disso, é uma ciência “mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta”. Isso se dá por meio de uma concepção de linguagem que “permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social”.

Essa visão corrobora a complexidade da linguagem como meio de construção do conhecimento e da vida na sociedade grafocêntrica.

No empenho de abranger contextos, envolver-se em e com diferentes áreas do conhecimento e dialogar com estudos produzidos em perspectivas externas ao campo aplicado da linguagem, a LA esboça a natureza complexa de sua constituição. Nisso, sugere a abordagem complexa de objetos e sujeitos, uma vez que a educação, os sujeitos e a sociedade estão interligados.

Desse modo, do ponto de vista da Complexidade e da perspectiva da Linguística Aplicada, decorrem os entendimentos da alfabetização e do letramento como atividades fundamentais da escola, não apenas em relação às habilidades de escrever e ler, mas como base para que o indivíduo progrida nas numerosas formas de comunicação e na leitura do mundo permeado por relações sociais, que são mediadas pela leitura e pela escrita.

Isso evidencia uma concepção de alfabetização e letramento condizente com a apropriação alinhada a usos práticos da leitura e escrita em diferentes domínios sociais, o que implica alfabetizar letrando. Concepção abarcada pela LA, que visualiza um cenário multifacetado do processo de aprendizagem da leitura e da escrita marcado por ser essencialmente cognitivo e fundamentalmente criativo, envolvendo: o desenvolvimento do pensamento pela apropriação, ao longo da vida, de novas competências linguísticas emergentes cotidianamente; o desenvolvimento, nem sempre consciente, da compreensão crítica das possibilidades abertas pela leitura e pela escrita; a construção de experiências pelo contato, interpretação de textos e pela produção da própria escrita, ou seja, usos que manifestam toda a potencialidade de uma aprendizagem plena.

Como se pode observar, o próprio ambiente acadêmico, pelo qual o conceito de letramento entrou (na segunda metade dos anos de 1980) e se desenvolveu mediante o trabalho de muitos estudiosos, tem sido palco para a expansão desse conceito. Soares (2023) observa que, diante dessa realidade, o letramento assume um “sentido plural”, pois o conceito ampliado não só designa o sistema linguístico, mas designa também outros sistemas de representação. Nesse sentido, o letramento se bifurca em dois caminhos: letramento escolar (modelo autônomo) e o letramento social (modelo ideológico). Este último é o objeto dos Novos Estudos de Letramento, cuja natureza inerentemente política e situada corrobora a visão de que alfabetizar e letrar são atos tecidos na complexidade das relações humanas.

## 2.2.2 Novos Estudos do Letramento

A década de 1990 consolidou o movimento de pesquisa iniciado no final da década anterior, denominado em inglês *New Literacy Studies* (NLS), em português, Novos Estudos do Letramento (NEL). O movimento gerou um campo de pesquisa a partir do qual floresceram dois modelos conceituais de letramento: “modelo autônomo” e o “modelo ideológico<sup>11</sup>”. Ambos foram elucidados no Brasil por Brian V. Street, antropólogo britânico. As duas perspectivas teóricas não constituem extremos opostos ou contrários, mas esclarecem a ideia de letramento permeado por dois conceitos-chaves pelos quais é possível discorrer sobre o(s) objeto(s) privilegiado(s) por um e por outro, conforme exemplificamos no quadro seguinte.

Quadro 4. Modelos de letramento: autônomo versus Ideológico

Letramento autônomo	Letramento ideológico
<b>Visão de leitura e escrita</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita: natureza neutra, universal e técnica.</li> <li>- Escola: principal ou única porta de letramento.</li> <li>- Relação de causa e consequência: letramento e progresso, civilização, mobilidade social e desenvolvimento do pensamento lógico.</li> <li>- Superioridade da escrita em relação à oralidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita: natureza social, cultural, política e ideológica da escrita.</li> <li>- Escola: instituição social muito importante, mas não é a única a tratar do letramento.</li> <li>- Refuta a relação causal linear: o letramento, por si só, não promove o progresso.</li> <li>- Relação complexa pela ligação entre a escrita e a oralidade.</li> </ul>
<b>Foco/objeto privilegiado</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foco nas dimensões individual e cognitiva.</li> <li>- O indivíduo</li> <li>- A escrita (produto completo em si mesmo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foco nas dimensões social, cultural e contextual.</li> <li>- O coletivo e as práticas sociais</li> <li>- As práticas de letramento contextualizadas.</li> </ul>

Fonte: A autora, 2025.

O quadro acima sintetiza fatores ou concepções que informam como a escrita e a leitura são compreendidas e ensinadas dentro de um contexto educacional e social. Os Novos Estudos do Letramento consolidaram um movimento impulsionado

---

<sup>11</sup> Para Street ideologia é o “lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro”. Tal tensão “opera por meio de uma variedade de práticas culturais, incluindo particularmente a língua e, claro, o letramento” (Street, 2014, p. 173).

pela inquietação relacionada a esses fatores, conforme expõe Terra (2013, p. 33): o primeiro conjunto de fatores corresponde à “predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual”. Nesse modelo denominado “modelo autônomo de letramento” (Street, 2013), a escrita é elemento neutro, com significado em si mesmo, concebido na dimensão individual como habilidade técnica e independente do contexto sociocultural.

O modelo autônomo de letramento foi disseminado por pesquisadores de diferentes áreas – Goody (antropologia social), Olson (psicologia) e Ong (filosofia clássica). Os estudos conduzidos por esses autores, à luz desse modelo, postularam uma separação entre sociedades e culturas letradas e não letradas, devido a uma suposta diferença qualitativa, e uma hierarquização entre oralidade e escrita. Segundo Terra (2013, p. 33), esse é o segundo fator de inquietação dos Novos Estudos do Letramento relacionado a “pressupostos de estudos das três décadas anteriores, em que se examinavam as relações ‘oralidade x escrita’ como dicotômicas”. Nessa dicotomia, Goody (1968), Olson (1977) e Ong (1982, 2011) associaram “à escrita valores cognitivos intrínsecos com predomínio do sentido de supremacia cognitiva da escrita em detrimento à oralidade”. Dessa perspectiva, emerge a “Teoria da Grande Divisão”, que fomenta a ideia de subvalorização da oralidade.

Segundo Tinoco (2008), o modelo autônomo apresenta as habilidades técnicas que envolvem o letramento, as quais privilegiam, acima de tudo, o reconhecimento fonema-grafema, a decodificação de palavras e de frases e a produção de redações. Nesse modelo de letramento, concebe-se “uma abordagem universal, independente da cultura, baseada em habilidades” (Street, 2013, p. 51). Dessa forma, a escola direciona o foco para a especificidade da escrita oriunda de um contexto cultural particular e tido como dominante, onde circulam os “conhecimentos mais elaborados”, de onde se extraem os conhecimentos que devem ser reproduzidos pelas diversas culturas locais.

O modelo autônomo de letramento fortalece a Teoria da Grande Divisão. Basicamente, o conceito de letramento autônomo traz a crença de que, ao se apropriar da escrita, uma pessoa se torna autônoma e capaz de se desenvolver por conta própria, independentemente do contexto cultural em que se insere.

Os Novos Estudos do Letramento enquadram uma posição crítica a essa versão que se baseia na concepção de letramento como um processo neutro em relação às dimensões sociais e políticas dos usos da leitura e escrita, e que privilegia, por isso, uma concepção fragmentada de letramento. No âmbito dos NEL, Street cunhou o conceito de “letramento ideológico”, estabelecendo uma distinção teórica do conceito de letramento autônomo. O antropólogo esclarece que os Novos Estudos do Letramento representam

uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas (Street, 2003, p. 77).

As reflexões teóricas acerca dos Novos Estudos do Letramento (NEL) trazem uma revisão das bases de sustentação da abordagem tradicional, oriunda de estudos ligados à área da psicologia (psicolinguística) durante as décadas de 1960 e 1970. Essa abordagem tradicional, ainda predominante, tem como foco o aspecto cognitivo, concentrando-se nos indivíduos e na relação deles com a escrita. Já o modelo ideológico, conforme afirma Tinoco (2008, p. 111), centraliza “os valores socioculturais que circundam essas habilidades iniciais e os demais usos da escrita na sociedade”, além de aspectos referentes às relações de poder, considerando o ponto de vista histórico, antropológico e sociocultural.

Em contrapartida a essa visão de letramento disseminada na e pela escola, o letramento ideológico reconhece a pluralidade e a multidimensionalidade do fenômeno do letramento, vinculando-o aos aspectos socioculturais e ideológicos que envolvem o processo de aquisição e as práticas de uso da leitura e da escrita. Dessa perspectiva, apreendemos os sentidos do letramento que, no âmbito dos NEL, brotam da diversidade social e cultural, abrangendo públicos diversificados e seus modos de se relacionar com as práticas de leitura e escrita, engajados em suas realidades.

A Complexidade corrobora essa perspectiva teórica, pois, para os NEL, não há uma visão homogênea, definitiva e preconcebida acerca da prática da leitura e escrita em qualquer tempo e lugar. Na verdade, o que existe é uma multiplicidade de práticas distintas, manifestadas pelas diversas formas de uso da escrita por grupos sociais. No caso do modelo ideológico de letramento, Tinoco (2008) explica:

A escrita e a leitura são vinculadas às práticas sociais. Assim, levam-se em conta os elementos da situação de comunicação, os valores e as representações perpassados pelos textos escritos. Esse modelo destaca os aspectos culturais e as estruturas de poder que funcionam como vieses nas práticas de letramento, revelando-se como potencial instrumento de dominação (para manter desigualdades de poder e grupos enfraquecidos) ou de construção da cidadania (desvelando as 'naturalizações' das situações de iniquidade e favorecendo o fortalecimento de grupos minoritários). Tudo depende dos interesses dos que o estiverem colocando em prática (Tinoco, 2008, p.110).

Os Novos Estudos do Letramento (NEL) direcionaram o estudo do letramento por meio da pesquisa etnográfica, sustentada pela abordagem transcultural, com interesse nos processos sócio-históricos e culturais dos usos da escrita vinculados a práticas sociais em diferentes sociedades.

Na perspectiva da Complexidade, o princípio sistêmico organizacional e o princípio da reintrodução do sujeito cognoscente em todo conhecimento ajudam a entender os sujeitos, o papel da escrita e os contextos específicos como um todo. Além disso, permitem recuperar a centralidade dos sujeitos como atores sociais, para os quais as práticas educativas envolvendo leitura e escrita precisam valorizar seu meio social e dialogar com suas reais necessidades.

Para Street (2013, p. 53), os NEL preferem problematizar e questionar o que se apresenta como letramento e quais letramentos são “dominantes”, “marginalizados” ou “resistentes”. Logo, ao focar na escrita concebida como prática social, a abordagem do letramento – sob uma perspectiva global – situa a escrita na dimensão mais ampla em que os indivíduos atuam. Daí a ênfase nas práticas sociais de leitura e escrita, o que enfraquece a ideia reducionista um letramento único, “para o qual possamos fazer uma proposta globalizadora de ensino e aprendizagem” (Tinoco, 2008, p. 115).

Destacam-se a diversidade e a multiplicidade de letramentos, em vez de um conjunto de práticas caracterizadoras de um único tipo de letramento. Os diferentes letramentos coexistem e emergem de práticas plurais de indivíduos que, a partir de suas relações com a leitura e a escrita, utilizam-nas com objetivos e propósitos em situações concretas.

Dessa forma, dois conceitos fundamentais devem ser discutidos, pois, segundo Street (2013, p. 54), os estudos do letramento que empregam o modelo ideológico se deparam com a amplidão do termo letramento e com a constatação de que “o letramento já vem carregado de pré-suposições ideológicas e políticas que

tornam difícil realizar estudos neutros acerca da variedade de letramentos em diferentes contextos”. Por essa razão, o autor desenvolveu os termos “eventos de letramento” e “práticas de letramento”. Segundo Street, isso possibilita estabelecer uma “distinção funcional” que, no trabalho investigativo, permite ao pesquisador direcionar o foco para os aspectos que se pretende estudar em relação aos letramentos.

O “evento de letramento” é um termo derivado da Sociolinguística, em relação à situação de eventos de fala, ou seja, a língua falada como evento social. Foi utilizado primeiramente por Shirley Brice Heath (1983), que o caracterizou como “qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (Heath, 1983, p. 93, *apud* Street, 2013, p. 55). Notabilizado pelos escritos de Brian Street, o termo expressa a natureza social do letramento e sua função em contextos imediatos, em que as várias atividades humanas são mediadas pela leitura e escrita na esfera social.

A expressão “eventos de letramento” revela a pesquisadores e também a professores que as ações concretas existem e podem ser observadas, inclusive no decurso de seus acontecimentos. Dessa maneira, as implicações desse conceito em investigações do fenômeno do letramento são úteis para mostrar aspectos perceptíveis das atividades particulares que envolvem a leitura e a escrita em dada situação (formal ou informal) ou em qualquer ocasião em que um gênero discursivo seja constitutivo de interação. Um exemplo disso é o que podemos observar: o que fazem os participantes, caracterizados aqui como professor(a) e alunos, na ocorrência de atividades de leitura e escrita no cotidiano de uma sala de aula.

Em uma situação de evento de letramento como essa (uma aula), o glossário do CEALE (2025) explica que a noção de evento oferece ao pesquisador (ou ao professor que analisa o cotidiano de sua sala de aula) “um modelo analítico para descrever e caracterizar quando, onde e como os estudantes leem ou escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita”. Assim, nota-se a relevância da oralidade como mediadora do exercício de leitura e escrita, e as pessoas são consideradas nos eventos de letramento.

O conceito de “eventos de letramento” não se resume estritamente à análise dos comportamentos de pessoas em espaços sociais formais ou informais no uso da leitura e escrita. Refere-se, na verdade, aos múltiplos elementos pelos quais é

possível compreender os usos e os significados dados à leitura e à escrita pelos indivíduos em eventos variados, nos quais as pessoas se envolvem a partir de formas internalizadas na mente, ou seja, padrões culturais. Nisso se revelam modelos sociais construídos culturalmente, os quais Street denomina “práticas de letramento”.

No glossário do CEALE (2025), Street e Castanheira explicam que o plural dos termos “eventos de letramento” e “práticas de letramento” demonstra, com efeito, que a “atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto”, ou entre um contexto local e contextos mais distantes (Street; Castanheira, 2025). No caso do contexto escolar, o valor social atribuído à escrita leva em conta as demandas estabelecidas como necessárias à sociedade.

Como define Street (2013, p. 55), o emprego do conceito “práticas de letramento” focaliza as “práticas sociais e concepções de leitura e escrita” e abrange os eventos de letramento. Estes, no sentido atribuído por Heath (1993), são “os modelos sociais de letramento que os participantes trazem para esses eventos e que lhes conferem sentido”. Nos eventos de letramento, as práticas de letramento lidam com aspectos intangíveis e não observáveis, como atitudes em relação à escrita, motivações de leitura e escrita, valores e sentimentos trazidos pelas pessoas, os quais estão arraigados em práticas culturais.

Street (2013, p. 55) nos ensina que “as práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais”. Desse modo, eventos de letramento e práticas de letramento são conceitos estritamente relacionados na constituição dos sentidos e dos significados do letramento e na compreensão do funcionamento das práticas sociais da leitura e escrita.

### **2.3 Síntese parcial: do referencial teórico ao campo das políticas educacionais**

O processo de alfabetização e letramento é complexo, contrariando a ideia simplista do “ou isto ou aquilo”. No contexto educacional, essa ideia reduz o processo, sugerindo que ou se alfabetiza ou se desenvolve o letramento, como se não fossem partes integrantes do ensino da escrita. Os pressupostos teóricos

explanados neste capítulo permitiram compreender que a alfabetização antecede o uso do conhecimento sobre a escrita e, ao mesmo tempo, não dispensa a criação de situações que permitam ao aluno, desde o início, participar efetivamente de práticas letradas.

Se, por um lado, há um Paradigma Simplificador que opera por meio da dissociação e do reducionismo, instaura-se uma postura que acaba por erigir falsas oposições entre os fenômenos, condicionando um pensamento programado a privilegiar o isolamento em detrimento da articulação. Em contrapartida, nossa lente teórico-epistemológica postula que a complexidade é a substância do que investigamos. Dessa maneira, entendemos que os elementos não coexistem de forma insular; ao contrário, integram uma tessitura comum de eventos e interações na qual o diálogo entre o global e o local, o ordenado e o incerto, e o provisório e o estabelecido, não é um ruído a ser eliminado, mas uma dimensão intrínseca que confere inteligibilidade às políticas e práticas de alfabetização. Assim, captar a teia comum que une as diretrizes curriculares às práticas sociais de leitura e escrita implica rejeitar, nos projetos educacionais, as simplificações que ignoram a multidimensionalidade que caracteriza as relações humanas subjetivas e sociais.

Por isso, entendemos que as proposições de alfabetização e letramento presentes nas políticas educacionais precisam convergir com o pensamento de Paulo Freire (1987). Conforme destaca Ernani Fiori (1987), no prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido*, a alfabetização “não é um jogo de palavras” (como parte isolada do todo); “é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra”. De fato, a alfabetização não pode ser reduzida a uma decodificação mecânica, tampouco a um inventário de letras e sílabas, pois esse modelo simplificador é incapaz de promover o desenvolvimento da consciência crítica necessária para ler, escrever e, sobretudo, compreender e transformar o mundo.

Historicamente, as políticas educacionais revelam objetivos utilitaristas, vinculando a escrita ao progresso capitalista e às demandas técnicas do mercado. Submetida a esse enfoque, a alfabetização foi consolidada como motor da “civilização”, frequentemente amparada por estudos linguísticos que, até fins do século XX, sedimentavam uma visão elitista da escrita “elevada à posição de supremacia” em detrimento da oralidade (Marcuschi, 1997).

Em oposição a esse viés reducionista, o Pensamento Complexo emerge como uma via para superar a lógica cartesiana de disjunção e linearidade. Conforme discutido anteriormente, essa mudança de paradigma introduz pressupostos ontológicos e metodológicos compatíveis com a natureza multidimensional dos fenômenos educativos (Moraes, 2021), permitindo-nos identificar os referenciais basilares de um pensar que acolhe a incerteza e a conjunção.

Diante desse arcabouço, este capítulo fundamenta a alfabetização e o letramento pautado na lógica da complexidade. Propõe-se, assim, um caminho de religação: do sujeito com seu contexto, da técnica com a prática social, e das políticas educacionais com a dinâmica da sociedade e seus saberes integrados.

As políticas educacionais trazem a educação como um núcleo comum – um tema gerador de múltiplas inquietações, abordagens e estudos, inclusive à luz do Pensamento Complexo. Ao abordarmos a alfabetização e o letramento no campo da educação, referimo-nos a processos fundamentais do desenvolvimento humano. Considerando esse ângulo, somos instigados a questionar: qual lógica sustenta as proposições presentes nos documentos normativos? Estariam essas orientações abrindo espaço para implicações redutoras, unidimensionais e fragmentadoras e, por conseguinte, revelando um pensamento simplificador dos processos de ensino? Diante disso, como se situa a educação complexa em face dos referenciais teóricos e das propostas didático-pedagógicas que fundamentam essas proposições?

Ao tomarmos a educação como ponto de partida, direcionamos o olhar teórico-metodológico sobre as políticas educacionais, buscando identificar fios de convergências e de distanciamentos em relação à educação complexa. Essa análise ancora-se na perspectiva moriniana e na fundamentação teórica aqui tecida, que sustenta a análise dos documentos oficiais apresentados no próximo capítulo (item 3.2.2). A partir dessa ótica, a alfabetização e o letramento deixam de ser atos isolados para se tornarem articulações vivas, integradas ao conjunto de práticas de um objeto multifacetado: a escrita.

Se a alfabetização é um processo linear cujo fim é a apropriação da leitura e da escrita – conforme sustentam os autores de nossa base conceitual Soares, Kleiman, Tfouni e Street – o letramento, em contrapartida, constitui um processo contínuo e inesgotável de práticas socioculturais. Trata-se de um movimento que supera a linearidade, composto por múltiplas interconexões originadas na pluralidade de usos da linguagem, uma vez que o letramento, como sintetiza Silva

(2018, p. 83), “não se restringe apenas à escrita. Ou seja, estende-se aos diferentes usos da oralidade, da escrita e de suas tecnologias nas práticas sociais”.

Percebemos, então, a existência de um horizonte social e científico capaz de abordar a multiplicidade das relações humanas com a escrita em seus contextos, reconhecendo-lhes a complexidade inerente. Ao apreendermos os sentidos e as finalidades da alfabetização e do letramento de forma integrada, o foco analítico transcende a técnica baseada na racionalidade instrumental para abranger propósitos e significados plurais. Estes sentidos manifestam-se em eventos e práticas de leitura e escrita em diferentes instâncias, promovendo o compartilhamento de valores entre o sujeito e a coletividade, bem como o gozo pleno de direitos.

Nas palavras de Freire (1987, p. 10): "A alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos." Este pensamento dialoga com a afirmação de Morin (2000) de que o conhecimento não constitui um mero reflexo especular do mundo externo. Isso implica que a alfabetização não é um processo neutro – aquele que optaria pela negação dos sujeitos, de sua cultura e, por extensão, de sua voz. Pelo contrário: configura-se como um ato político que, no cerne das políticas educacionais, deve viabilizar a expressão plena e assegurar que o aprender a ler e a escrever tenha concretude e ganhe sentido na realidade do sujeito cognoscente.

Freire (1987, p. 11) complementa sua reflexão dizendo que "a alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra." Essa premissa permite inferir que as políticas educacionais precisam transcender a visão reducionista de que a alfabetização se esgota na decodificação de grafemas ou na capacidade de reproduzir representações estáticas da realidade. Para que o sujeito logre "dizer a sua palavra", compreendemos a alfabetização como um processo de aprendizagem pertinente que, conforme a visão moriniana, situa o aprendizado em seu contexto, reconhecendo a multidimensionalidade do ser e de seu território.

Para que as políticas educacionais garantam a pertinência da leitura e da escrita, é necessário estabelecer caminhos que vinculem o ensino, a aprendizagem e os usos da escrita à realidade e ao ecossistema de convivência do aluno. É essa abordagem contextualizada e sensível que, sob o prisma do modelo ideológico de letramento, permite ao sujeito desenvolver a autonomia para "ler o mundo", navegar pela vida e, fundamentalmente, compreender a complexidade da condição humana

– sua unidade, diversidade e identidade – a partir do diálogo entre a ciência e os saberes da cultura.

Revestidos de caráter político, os processos de alfabetização e letramento delineados nas políticas educacionais, quando apreendidos no âmbito de uma lógica recursiva, permitem compreender que a leitura e a escrita são conhecimentos fundamentais para a construção contínua de novos saberes. Com base nessa premissa, reafirmamos o entendimento de que a leitura e a escrita constituem, complexamente, um dos elos conectores do ser humano à cultura, à sociedade, à política e à sua própria humanidade.

A escrita, enquanto forma de linguagem, não apenas atua no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mas constitui-se como um processo recursivo que retroage sobre o próprio pensamento, o raciocínio e a memória, transformando-os. Sob a égide da complexidade, ela deixa de ser um simples instrumento mediador para se revelar como uma tessitura integradora na construção do conhecimento, articulando as dimensões biológica, cultural e social do sujeito em sua interação com o mundo. Coadunando com o pensamento de Soares (1985), a escrita transita de habilidade técnica para uma forma de pensamento e manifestação cultural – uma ponte para conquistas que tocam, inclusive, o poder político.

Tratando-se da alfabetização como processo de aquisição do código escrito e da habilidade de leitura, e considerando o papel mediador da escrita na vida dos sujeitos, parece-nos apropriado compreendê-la como uma linguagem aberta e plural – passível de emergir de múltiplos pontos de partida. Mais do que um artefato técnico, a escrita constitui-se como um produto cultural que se revela em sua complexidade na relação circular e dialógica com o ser humano: ao mesmo tempo que é criada pelo sujeito, ela o retroage e o transforma, evidenciando a indissociabilidade entre o criador e sua obra.

Falamos de uma circularidade recursiva e retroativa que permite observar como a linguagem escrita, embora criada pelo ser humano, atua sobre ele, transformando seu pensamento no cerne das relações sociais. Por meio da leitura e da escrita, o sujeito não apenas registra, mas coproduz saberes que revelam o desenvolvimento das ciências (com suas linguagens próprias e conceitos fundamentais), as dimensões prosaicas e poéticas da existência, a relação

simbiótica entre humanidade e natureza e, fundamentalmente, as cosmovisões que nos ligam à Terra-Pátria.

Dessa maneira, temos em conta que, nas políticas educacionais, a complexidade do processo de alfabetização deixa entrever uma busca ontológica do indivíduo, trazendo-o para o centro do processo de construção do saber. Segundo Freire (2013, p. 28), "conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer." Contudo, não é a apropriação desse artefato cultural que alça o indivíduo à condição de sujeito humano ou de cidadão, pois, nas relações permeadas por esse artefato, a escrita é objeto, enquanto aqueles que a utilizam são sujeitos. Este artefato complexo tem seu caráter instrumental, técnico, político e cultural definido conforme as utilizações que os sujeitos fazem desse recurso social, dependente do contexto sociocultural.

Sem a consideração do sentido ontológico do ser envolvido por uma trama complexa de interações, resultado de uma ecologia individual, social, ambiental (Moraes, 2021), os significados da alfabetização são diluídos por um único significado, o instrumental, útil para a parte da sociedade economicamente abastada.

Esse significado instrumental atribuído à alfabetização pela escola serve, naturalmente, apenas às classes privilegiadas, para as quais aprender a ler e a escrever é, realmente, não mais que adquirir um instrumento de obtenção de conhecimentos, pois, por suas condições de classe, já dominam a forma de pensamento subjacente à língua escrita, já têm monopólio da construção do saber considerado legítimo e já detêm o poder político. Para as classes dominadas, o significado meramente instrumental atribuído à alfabetização, esvaziando-a de seu sentido político, reforça a cultura dominante e as relações de poder existentes, e afasta essas classes da participação na construção e na partilha do saber (Soares, 1985, p. 23).

A esse respeito, é preciso reconhecer que a visão marcadamente técnica das políticas educacionais do século XX, pautada por uma perspectiva unicamente utilitarista e instrumental, empobreceu o universo educativo, reduzindo radicalmente o papel da educação e o que ela pode oferecer, pois a educação técnica é reducionista e insuficiente.

Na verdade, o aporte da Complexidade nos mostra que ideias enviesadas por uma única lógica (qualquer que seja) se somam a dinâmicas excludentes. Essa compreensão simplificadora, associada ao olhar unidimensional e aos pensamentos hegemônicos, põe em dúvida o legado e a própria razão de ser da escola, bem como os sentidos e os objetivos do processo educacional.

A complexidade da sociedade moderna contemporânea exige cada vez mais conceitos complexos capazes de apontar impactos, inter-relações, interdependências e imbricações. Compete às políticas de alfabetização e letramento, principalmente às políticas curriculares, responder como elas mesmas se relacionam com o objeto que propõem e como ocorre a relação do sujeito cognoscente com o objeto. Nesse sentido, ressaltamos, sob a perspectiva da complexidade, a importância do posicionamento de conceitos nas políticas educacionais que ajudem a ajustar as lentes para uma nova visão que, por sua vez, possibilita perceber, entender e explicar aspectos relevantes da dinâmica dos fenômenos engajada com as esferas da atividade humana.

A partir da compreensão de que o letramento é um conceito de natureza dialógica e recursiva, portanto, dinâmica – que explica a multifuncionalidade da escrita nas diversas esferas das atividades humanas, conforme apontam autores como Street (2013) – impõe-se a adoção de uma abordagem teórico-metodológica condizente com essa complexidade. A variação das práticas sociais da escrita, de acordo com o tempo e lugar, desfaz a ilusão da homogeneidade e, conseqüentemente, exige um olhar investigativo capaz de capturar a diversidade e a ressignificação contínua do conceito no contexto estudado.

Em políticas educacionais, a visão dialógica do letramento implica problematizar seus sentidos no interior uma consciência crítica das dimensões ontológicas, sociológicas e culturais que o caracterizam (Tinoco, 2008). Com efeito, o processo de pesquisa deve, igualmente, refletir essa postura. Dessa forma, a investigação aqui proposta não poderia se limitar a um caminho linear, mas sim delinear um percurso flexível e intencional, concebido para desvendar como essa complexa rede de interações sociais, mediadas pela leitura e escrita, se manifesta. É com base nesses pressupostos teóricos que se constrói o percurso metodológico da investigação, detalhado no próximo capítulo.

### 3 NAVEGAR É PRECISO: A TECITURA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

O conhecimento do objeto depende do que ocorre dentro do sujeito, de seus processos estruturais internos e, assim, cada indivíduo organiza a sua própria experiência e descobre o caminho ao caminhar.

(Moraes, 1996)

Para o presente trabalho, estabelecemos um caminho metodológico que integra o fundamento epistemológico, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, com uma abordagem qualitativa. Propomo-nos, dessa forma, lidar com os conceitos de alfabetização e letramento de forma teórica, suscitando um pensamento dialógico e multirreferencial sobre as propostas de ensino de leitura e escrita instituídas por ações governamentais.

Baseamo-nos no aporte epistemológico de Morin, que nos oferece os sete princípios do pensamento complexo. Esses princípios servem como guias para nossas análises, realizadas por meio de um processo de pesquisa em fontes documentais escritas, classificadas como políticas educacionais.

A análise de dados segue um trajeto que se inicia com o estudo teórico da pesquisa bibliográfica. Essa base metodológica nos conduz à etapa de geração de dados por meio da pesquisa documental, que envolve a descrição e análise de documentos oficiais. O foco está nos conceitos de alfabetização e letramento no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. Os documentos oficiais foram selecionados com base em sua vigência e abrangência, e compõem um quadro de lei, planos, normas, referenciais e diretrizes curriculares.

Entendemos que a Análise de Conteúdo nos fornece a estratégia ideal para examinar os dados, utilizando eixos de análise da pesquisa, o que nos permite organizar as propostas de alfabetização e letramento, com foco em referenciais teóricos e propostas didático-pedagógicas. Dessa forma, buscamos dados empíricos investigando as propostas de leitura e escrita elaboradas por governantes para serem implementadas em escolas formalmente instituídas. É dentro de um contexto real que investigamos esses fenômenos, indispensáveis nesta civilização permeada pela escrita.

### 3.1 Tecedura científica: um olhar sobre as produções acadêmicas

No capítulo anterior, discutimos o olhar acadêmico sobre aspectos conceituais e históricos dos processos da alfabetização e letramento e, notadamente, observamos que nesse cenário há uma constante preocupação dos estudiosos em pesquisar esses processos a partir de diferentes referenciais teóricos, ocupando-se de abordagens e temas distintos. Essa diversidade de olhares incorpora no discurso científico a riqueza das interconexões e nos permite caracterizá-lo, sob o prisma da complexidade, como um discurso dialógico, já que a ideia central é não superar ou excluir pensamentos, mas o confronto, a interação, a complementação. Conforme proposto por Morin (2005), o princípio dialógico a todo tempo nos convida a reconhecer a complementaridade de ideias que, a um primeiro olhar, parecem opostas, mantendo a unidade em meio a tensões conceituais como impulsora de uma construção complexa do conhecimento profícuo para a compreensão do fenômeno, em sua multidimensionalidade e complexidade.

Portanto, o diálogo com pesquisas a respeito de proposições de alfabetização e letramento presentes nas políticas educacionais possibilita identificar as certezas e as incertezas, as convergências e as divergências que emergem dessa multiplicidade de olhares, suscitando novas ideias, problemas e proposições. Nesse sentido, compreendemos que dissertações de mestrado e teses de doutorado realizadas nas últimas duas décadas (de 2001 a 2020) sobre alfabetização e letramento em políticas educacionais, por expressarem o estado da arte do conhecimento não acabado, mas em fase de construção, evidenciam as políticas educacionais como uma dentre as muitas portas de entrada para estudar a alfabetização e o letramento.

Diante disso, numa investigação no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizada em agosto de 2025, com os termos visualizados na Tabela 1, buscamos apreender a amplitude do tema e, principalmente, analisar a filiação teórica ao Pensamento Complexo utilizado como aporte epistemológico em estudos dispostos a compreender as contribuições de Edgar Morin. Concordamos com Rocha (2019, p. 55) que as palavras-chave utilizadas nas buscas em bases de dados não nos levam a um resultado exato da produção sobre alfabetização (e letramento em políticas educacionais), devido a “uma pluralidade e complexidade de conceitos atribuídos à

alfabetização”. Além disso, notamos que, no campo educacional, o termo "políticas públicas" é frequentemente usado com o mesmo escopo de "políticas educacionais". Para nós, no entanto, a expressão "políticas educacionais" possui um escopo mais específico e adequado para se referir essencialmente a um *corpus* materializado em leis, diretrizes, planos, programas e ações governamentais voltados para a educação.

Tabela 1. Banco da CAPES: quantidade de dissertações e teses por termos

Palavras-chave	Dissertações	Teses
“Alfabetização” + “letramento” + “políticas educacionais”	45	11
“Alfabetização” + “letramento” + “políticas públicas”	99	29
“Alfabetização” + “letramento” + “políticas educacionais” + “complexidade”	5	2
“Alfabetização” + “letramento” + “políticas públicas” + “Edgar Morin”	0	0
“Alfabetização” + “letramento” + “políticas públicas” + “Pensamento Complexo”	0	0
“Alfabetização” + “letramento” + “políticas educacionais” + “Pensamento Complexo”	0	0
<b>Total</b>	<b>149</b>	<b>42</b>

Fonte: A autora, 2025. A partir de consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes (2025).

As 149 dissertações e as 42 teses demonstram um número expressivo de estudos sobre a temática semelhante a que nos dedicamos nesta tese. Contudo, a questão central que buscamos foi a utilização da Epistemologia da Complexidade como referencial teórico-epistemológico nas pesquisas encontradas. A partir dessa questão, vimos à frente o desafio de encontrar produções sob a compreensão da Complexidade e do referencial epistemológico de Edgar Morin de forma explícita e central das análises.

Conforme pode ser visualizado na Tabela 1, apenas 5 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado emergiram da aplicação das palavras-chave “Alfabetização”, “letramento”, “políticas educacionais”, “complexidade”, fato que poderia sugerir um total de sete produções sob a perspectiva epistemológica do Pensamento Complexo. No entanto, a leitura dos resumos e a consulta à seção de referências mostram que o termo “complexidade” foi predominantemente utilizado em reconhecimento de que a alfabetização e/ou letramento constituem processos complexos, e não como aporte teórico-epistemológico central.

A análise do período 2001–2020 no banco de dados da CAPES mostra que a perspectiva da Complexidade é escassa nas pesquisas do tipo documental ou de análise documental que emergiram das buscas. O fato de a perspectiva da Complexidade ainda não ser comum em pesquisas do tipo documental, que trata da alfabetização e letramento em políticas educacionais, confere à nossa tese um potencial interpretativo e uma contribuição científica significativa, ao buscar na epistemologia moriniana uma nova lente para compreender o objeto proposto para estudo.

Dessa forma, julgamos que a fundamentação teórica realizada, sobretudo, nos dois primeiros capítulos, e a descrição detalhada do percurso metodológico, que operacionaliza os princípios da Complexidade, são pontos essenciais para reforçarmos a potencialidade do Pensamento Complexo como lente que nos permite analisar as proposições de alfabetização e letramento enxergando as relações e circuitos que uma análise simplificadora dificultaria ou não permitiria. Diante da realidade revelada na Tabela 1, salientamos que, por meio dos princípios dialógico (tensão e contradições), recursivo (circuitos de produção e compreensão) e hologramático (o todo na parte), nossa análise valoriza as interconexões entre os trabalhos, tratando-os como complementaridades que influenciam e se voltam sobre o campo da pesquisa.

### **3.2 Desenho da pesquisa documental**

O Pensamento Complexo é um pensamento dialógico que reúne e integra diferentes modos de pensar, respeita a multidimensionalidade e a multirreferencialidade do conhecimento. Com um olhar plural, enfoca os fenômenos, as circunstâncias e situações de diferentes perspectivas e diversos ângulos. A fundamentação de nossa interpretação na dimensão epistemológica do Pensamento Complexo nos guia a uma inteligência lúcida na percepção do objeto e a uma visão complexa dos sujeitos e objetos.

Nos termos da complexidade moriniana, estudamos os processos de alfabetização e letramento em suas interconexões, e não de forma isolada. Por isso, ligamos as políticas nacionais às estaduais e, por sua vez, às políticas educacionais do município de Palmas-TO, para não dissociar os fenômenos do contexto onde adquirem sentido. Isso exige do pesquisador a capacidade de pensar criticamente,

dialogar com fatos e ter consciência da complexidade da realidade para compreender que os fenômenos se fazem a partir de um contexto histórico, social, econômico e político.

Na construção de uma metodologia embasada na complexidade, a multirreferencialidade transita pela tecitura de diferentes fios para abordar, analisar e interpretar os fenômenos no processo de exploração, tanto teórica quanto documental. Essa exploração busca os significados de alfabetização e letramento e suas constituições na dinâmica de movimento histórico de políticas educacionais. A metodologia parte do fundamento de que há “um método capaz de articular aquilo que está separado e de unir aquilo que está dissociado”, conforme preconiza Morin (1977, p. 20).

Para tanto, metodologicamente, a pesquisa foi estruturada para revelar, primeiramente, sua filiação teórico-epistemológica. Desta filiação, decorre a visão para a construção da metodologia, que é compreendida pela interligação dos aspectos que dão forma à pesquisa: a natureza, a abordagem, o procedimento de geração de dados e a análise dos dados.

A Figura 4 desenha a estrutura metodológica da pesquisa. Nela, apresentamos a sequência de conexões que acreditamos privilegiar nossa investigação do objeto. A estrutura constitui um método propício para focalizar o problema, com a utilização de uma técnica eficaz para compreendê-lo em sua complexidade.

Figura 4. Estrutura metodológica da pesquisa



Fonte: A autora, 2025.

Na Figura 4, o itinerário ilustra a direção que seguimos para alcançar os objetivos da pesquisa, levando em conta a premissa de que estamos interconectados com fenômenos inconclusos, ambivalentes, históricos e dinâmicos no mundo em constante movimento, o que inclui nosso objeto de pesquisa. Desse modo, buscamos uma compreensão sempre aberta e não esgotada sobre o objeto, pois o observamos a partir de nossa subjetividade.

Dada à subjetividade de nossa percepção, o conhecimento gerado é, portanto, uma tradução daquilo que conseguimos apreender. Por fim, reconhecemos que a análise não espelha o objeto de forma genuinamente objetiva, mas sim uma de suas múltiplas formas de abordá-lo, sob os desdobramentos de uma perspectiva particular.

### **3.2.1 Abordagem e natureza da pesquisa**

Ao nos colocarmos diante da questão que move a pesquisa, interagimos com o objeto a partir de procedimentos e técnicas, sem nos privarmos ou abdicarmos de nossa subjetividade no processo de leitura, exploração e interpretação dos dados. As descrições ora são objetivas, ora subjetivas e até mesmo intersubjetivas, quando nós, pesquisadores, trazemos à luz o pensamento do outro com o intuito de fortalecer nossas próprias ideias.

Para empreender a construção do conhecimento, seguimos o caminho da pesquisa com a abordagem qualitativa, que dirige nossa práxis interpretativa sob o enfoque do vínculo da nossa subjetividade com o objeto de estudo. Sobre essa relação inseparável entre pesquisador e objeto, Chizzotti (2000, p. 81) entende que “a identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema”. Isso denota que a abordagem qualitativa é uma via que encaminha um modo de trabalhar que almejamos nesta pesquisa: compreendendo, de modo implicado com o objeto, os fenômenos alfabetização e letramento no contexto em que ocorrem como partes de outros contextos.

Do ponto de vista operacional, a abordagem qualitativa nos possibilita mergulhar no lócus de pesquisa e nos situar como sujeitos do processo de geração e interpretação dos dados, considerando-nos parte do mundo que queremos conhecer. Nesse sentido, exploramos as políticas educacionais como fontes

originais dos dados, cujos documentos perpassam diversos contextos que precisam ser resgatados para estabelecer uma análise integrada.

Chizzotti (2003, p. 2) explica que o “termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa”. Os significados “visíveis e latentes” extraídos desse convívio “somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto”. Dessa forma, a abordagem qualitativa acolhe os anseios da Complexidade, pois a inseparabilidade entre sujeito e objeto é essencial no desvelo dos fenômenos. Esse modo de trabalhar nos permite, na análise documental e teórica, uma aproximação sensível e partilha densa com os textos, o que é crucial para dialogar com os sentidos visíveis (o texto da lei) e que está implícito no texto (as intenções, os significados, contradições e impactos), inscritos nas políticas educacionais analisadas.

Abordamos dados não numéricos, ou seja, não quantificáveis, pois concentramos nossos esforços na construção de significados de alfabetização e letramento no âmbito da realidade social. Esta é mais uma característica que reforça a importância da abordagem qualitativa no nosso modo de trabalhar. Por esse modo de focar o objeto, entendemos, de acordo com Chizzotti (2000, p. 79), que “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa”. O autor acrescenta o entendimento de que o processo de pesquisa é constituído de inter-relação, em que o “sujeito-observador” é participante, com efeito, é “parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”.

No contexto desta tese, exploramos a relevância da alfabetização e do letramento, sua importância política e social no Brasil, à luz de um referencial teórico que caminha na direção oposta da lógica simplificadora, redutora e linear da realidade, orientando-nos para uma percepção dos processos em suas diversidades e correlações. O conhecimento está circunscrito a uma realidade social composta de múltiplos sistemas, da qual precisamos nos aproximar sem a pretensão de síntese ou a presunção de conhecimento completo e acabado. Essa aproximação é um pressuposto basilar para o estudo da história e do desenvolvimento da alfabetização e da evolução do letramento, que são considerados elementos essencialmente

políticos e constituintes não apenas do campo educacional, mas também da dimensão ontológica.

Desse modo, a necessidade de um aporte bibliográfico robusto contribuiu para a compreensão da multirreferencialidade do conhecimento, evidenciando sua constituição por diferentes referenciais teóricos para abordar um mesmo fenômeno em diferentes percepções críticas e reflexivas. Isso permite superar a causalidade linear e unidirecional pelo diálogo capaz de construir o conhecimento com base em estudos diversos. O objetivo foi o de fornecer à tese uma fundamentação teórica e cientificamente sólida sobre alfabetização e letramento, o que caracteriza este estudo como uma pesquisa de natureza teórica.

No tocante à natureza teórica, a pesquisa bibliográfica “se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” (Gil, 2017, 51), o que nos coloca em contato direto com produções já escritas e ampara nossa aproximação com a temática da pesquisa, em busca do conhecimento expresso em produções elaboradas e publicadas, constituídas principalmente por materiais como livros, publicações em periódicos e artigos científicos, teses e internet (Prodanov; Freitas, 2013). Os enfoques de diferentes autores sobre os fenômenos em estudo dão o embasamento multirreferencial que influenciará todas as dimensões de desenvolvimento da pesquisa, trazendo conhecimentos significativos que auxiliam a evolução de uma análise que precisa ser coerente.

Começamos por afirmar, partindo de nossa base epistemológica, o pressuposto de que, em qualquer plano, lei, projeto, diretrizes curriculares ou programa educacional, é premente o reconhecimento da condição humana, a compreensão da dimensão sociocultural e histórica do ser individual e social. Assim, com uma visão complexa e dialógica, apreendemos a interação entre os opostos, a integração entre os saberes e, igualmente, compreendemos a validade e a importância da diversidade de conhecimentos que se tem hoje no campo da alfabetização e do letramento.

Ao definir o objeto de estudo e situá-lo no domínio científico, circunscrevemos a problemática e identificamos os objetivos; nesse processo, o levantamento bibliográfico foi indispensável para alicerçar a reflexão sobre o tema e responder aos objetivos geral e específicos. Percebemos a necessidade de uma visão aberta em relação à complementaridade de diferentes perspectivas, conceitos e percepções

teóricas, a fim de trabalhar de forma multirreferencial com a problemática em análise.

Entendemos que não basta somente conhecer referenciais teóricos e proposições didático-pedagógicas de alfabetização e letramento para sustentar a análise das políticas educacionais; torna-se um requisito epistemológico apreender os significados reais das situações e contextos pesquisados. É preciso incorporar um conhecimento que, pelo diálogo, a partir de múltiplas referências igualmente significativas, oriente nosso modo de pensar e agir na interpretação de fenômenos complexos, inseridos em uma realidade complexa e multidimensional (social, cultural, política, histórica, econômica, etc.) e, ainda, explicitar sua importância social e política no Brasil. No quadro a seguir, apresentamos autores de trabalhos prontos e eleitos obras de referências que utilizamos como nosso aporte teórico-epistemológico.

Quadro 5. Obras construtivas da fundamentação teórica

<b>Referenciais teóricos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Enfoques</b>
Morin (1997, 2000a, 2000b, 2000c, 2003a, 2003b, 2005a, 2005b); Petraglia (2006, 2013); Moraes (1997).	Construir o fundamento teórico-epistemológico da pesquisa.	- Pensamento complexo. - Complexidade. - Educação na perspectiva da complexidade. - O ser ontológico.
Moraes (2010; 2021), Alves; Barros; Viana (2018).	Compreender o currículo na perspectiva da complexidade.	- Complexidade e currículo
Soares (1985, 2017, 2023); Kleiman (1995) Street (2013).	Compreender conceitos, perspectivas e concepções de alfabetização e letramento.	- Alfabetização. - Letramento.
Saviani (2008, 2023); Mortatti (1999, 2000, 2021, 2023a, 2023b).	Focar historicamente a alfabetização.	- Abordagem histórica da alfabetização. - Alfabetização e letramento em políticas educacionais.

Fonte: A autora, 2025.

A pesquisa bibliográfica revelou-se norteadora para a definição do alicerce epistemológico e do conhecimento teórico sobre o tema. Fomos favorecidas por uma epistemologia complexa, que estabelece as bases para uma nova compreensão científica da natureza, da vida, do ser humano e do cosmo. O Pensamento Complexo ressalta a importância de analisar os objetos e fenômenos demarcados por contextos, que lhes conferem sentido, e reconhece que, nessa trama

multirreferencial, saberes e culturas são mobilizados, o que nos permitiu alcançar o conhecimento que buscamos.

Mostramos no Quadro 5 como organizamos o conhecimento sobre o objeto de estudo pela integração de conhecimentos e consideramos a pluralidade de estudos de autores que são referências teóricas no campo temático em alfabetização e letramento. Nesse movimento, ressaltamos a multidimensionalidade do conhecimento desses fenômenos construídos na academia.

A constelação de saberes nos possibilitou situar nosso objeto em tempos históricos, no espaço geográfico e efetivá-lo na arena do estudo acadêmico. Exploramos fontes bibliográficas que nos permitiram averiguar as perspectivas teóricas e abordagens epistemológicas dos fenômenos alfabetização e letramento, como forma de conhecer o desenvolvimento do objeto de pesquisa contextualizado no Brasil, circunscrevendo o foco investigativo no espaço de referência de estudo que é o Sistema de Educação do município de Palmas-TO.

O estudo teórico e documental lança luz sobre o problema-chave da pesquisa ao investigar em que medida as proposições de alfabetização e de letramento, constantes das políticas educacionais do Sistema Municipal de Educação de Palmas-TO revelam convergências e divergências em relação à educação complexa, sob o viés de Edgar Morin. Essa trajetória nos permite cartografar, sob uma ótica sistêmica, as emergências, convergências e incertezas que tecem o fenômeno na história da educação no cenário nacional e local.

A pesquisa teórica em livros, capítulos de teses e em artigos cuidadosamente selecionados engendrou uma diversificação de materiais bibliográficos (nem todos apresentados no quadro acima), constituindo-se fontes geradoras de dados, informações e de conhecimentos (ideias, conceitos, fatos); nos quais apreendemos os significados e sentidos de alfabetização e de letramento.

Certamente, o entrecruzamento de diferentes aportes teóricos e a instituição de um diálogo interconectado é um movimento que traz luz à sombra que pairava nas reflexões sobre o objeto, a visão de mundo, a compreensão das partes e do global e sobre os eixos de análises que direcionam nosso olhar e nos ajudam na compreensão das condições (os contextos) de proposições dos conceitos e da visão multidimensional de alfabetização e o letramento.

Assim, o estudo teórico, nessa caminhada direcionada pela pesquisa bibliográfica, possibilitou a análise focada e multidimensional necessária para esta

pesquisa. Na sequência, dirigimos o foco para fontes documentais que nos permitiram contextualizar o desenvolvimento de proposições de leitura e escrita no quadro das políticas educacionais brasileiras ainda vigentes. A pesquisa documental, nesta etapa, concentrou-se na descrição de ações voltadas à alfabetização e ao letramento, instituídas nacional e localizadamente após a redemocratização do País.

### 3.2.2 Pesquisa documental: fontes oficiais para a geração de dados

O propósito deste estudo é de analisar as perspectivas de alfabetização e letramento que fundamentam as políticas educacionais do Sistema Municipal de Educação de Palmas-TO e, em seguida, apresentar uma perspectiva de educação complexa à luz da Epistemologia da Complexidade. Para tanto, realizamos a análise de documentos oficiais que sistematizam essas políticas educacionais, as quais, no Brasil, pragmaticamente, seguem uma lógica linear e uma estrutura hierarquizante de poderes. Nesse contexto, as políticas de alfabetização e letramento propostas pelo governo federal orientam as políticas elaboradas pelos governos estaduais, que, por sua vez, norteiam a construção daquelas elaboradas pelos sistemas municipais de educação.

Na pesquisa documental no horizonte da abordagem qualitativa, a geração de dados procedentes de documentos diversificados, autênticos, atuais e também de épocas passadas deriva de fontes de natureza verbal: os documentos oficiais, os quais, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 178), “constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional”. Nessa via de pensamento, a partir de nossa interação permeada e mediada pela Complexidade, com o objeto de estudo, visamos os atos “da vida política” e o modo como as proposições de alfabetização e letramento estão representadas em diretrizes, metas e currículos que buscam organizá-las e padronizá-las no sistema de ensino municipal.

Embora a pesquisa documental se revele limitada para abarcar a realidade em toda sua gama, captar a fluidez das práticas sociais e observar a dinâmica complexa das interações por meio de práticas de linguagem que se desenvolvem em uma realidade social, uma vez que lida com materiais estáticos, acreditamos que,

“em virtude do valor documental da escrita” (Tinoco, 2008, p.118), os textos escritos são ferramentas essenciais para a análise da constituição dos processos de alfabetização e letramento em políticas educacionais.

Essas políticas, por serem documentos oficiais, revelam a estrutura, a orientação e as condições que influenciam a mediação pedagógica. Ao analisar esses documentos, é possível compreender principalmente o contexto histórico, social, econômico e político em que as concepções de leitura e escrita foram produzidas. Assim, como afirmam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 14), a pesquisa documental “propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”. Dessa forma, a pesquisa documental demonstra sua potencialidade para a análise das políticas educacionais, pois revela como os construtos são ressignificados e como são apresentados direcionamentos oficiais sobre o que é e como lidar com os objetos do conhecimento na prática.

Por isso, tratando-se de pesquisa do tipo documental, não investigamos a execução das proposições na prática pedagógica e no movimento real de sala de aula, mas construímos significados e conhecimento ao focar na “interpretação do significado de ações humanas e sociais”, como bem esclarece Esteban (2010, p. 193). Nesse escopo, concentramo-nos na esfera de um quadro de referências instituídas, o que se revela profícuo para desvelar a lógica e o contexto de instituição desses processos, bem como para identificar as convergências, contradições e os alinhamentos conceituais que as fundamentam. Os documentos apresentados no quadro subsequente fornecem dados que os denominamos proposições de alfabetização e letramento, sendo estas ações humanas imprescindíveis à construção do conhecimento.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 56), a pesquisa documental é um tipo de pesquisa cuja utilização é “destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta”. Dessa forma, propomo-nos a construir um quadro coeso a partir de conteúdos específicos e fragmentados em diferentes fontes, com a finalidade de contextualizar as proposições de alfabetização e letramento, conferir-lhes significado por meio do Pensamento Complexo, estabelecer

as características dos fenômenos estudados e, por fim, articular esses fatos sociais com a Complexidade no campo da educação.

Entendemos a caracterização de documentos de acordo com a concepção de Pradanov e Freitas (2013, p. 56):

[...] qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico).

Nessa perspectiva de riqueza de fontes que focalizam atividades empreendidas por atores sociais, Gil (2017, p. 34) afirma que o conceito de documento é “bastante amplo, já que este pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento”. Quanto à contribuição das fontes iconográficas neste trabalho, salientamos que as imagens não são objetos de estudo. As que são utilizadas foram tomadas apenas como emblemas que ilustram e testemunham informações e interpretações de épocas sintetizadas nos textos escritos escolhidos como fontes de pesquisa.

Os documentos foram agrupados segundo a classificação de Gil (2017, p. 54), em documentos institucionais mantidos em órgãos públicos. Não se trata de documentos “de segunda mão, que já passaram por tratamento analítico, e que são apresentados como relatórios de empresas e de órgãos governamentais”. Previamente, definimos um recorte temporal de políticas educacionais de meados da década de 1990 ao final da segunda década do presente século (ano de 2019), utilizando documentos oficiais que continuam válidos (ainda que em desuso) e servem de base para a construção de políticas educacionais mais recentes.

A seleção dos documentos para compor o conjunto pesquisado observou os seguintes critérios:

- Políticas educacionais vigentes, específicas para a alfabetização e o letramento de crianças, ou que apresentem as proposições de leitura e escrita no contexto do ciclo da alfabetização definido no Ensino Fundamental.
- Políticas educacionais para a Educação Básica que detalham e orientam o processo de alfabetização de crianças no ciclo da alfabetização definido para o Ensino Fundamental;

- Políticas de alfabetização e letramento não terceirizadas (fora da relação público-privada em torno do ensino).

O conjunto de documentos que compõem o *corpus* da pesquisa identifica um cenário de colaboração intergovernamental entre as três esferas de organização do poder público brasileiro. Essa colaboração ocorre no estabelecimento de normas e diretrizes gerais, em âmbito nacional, para a alfabetização e o letramento, e na correspondente adaptação das políticas educacionais pelos estados e municípios.

Essa abrangência permite uma visão complexa da concepção da alfabetização e do letramento contemplada nas políticas educacionais, tanto em uma perspectiva geral quanto local, em sua correspondência com a realidade específica do estado tocantinense e de sua capital, o município de Palmas.

Nessa forma de seleção, os documentos institucionais escolhidos formam um conjunto de materiais produzidos em sincronia com o atual momento histórico, como os listados no quadro abaixo.

Quadro 6. *Corpus* documental: fontes de análise (1996-2019)

Documentos oficiais		Papel histórico
Nacionais	Parâmetros Curriculares Nacionais/1998	Primeiro referencial curricular (não obrigatório) de orientação de metas de qualidade e de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental.
	Diretrizes Nacionais Curriculares/2013	Normas obrigatórias. Indicam os conteúdos mínimos e as diretrizes gerais para garantir uma formação comum e a qualidade do ensino. Estabelecem as bases para o planejamento curricular, norteiam a elaboração e o desenvolvimento dos currículos da Educação Básica.
	Plano Nacional de Educação/2014-2024	Instrumento legal e estratégico. Lei que define o rumo da política educacional brasileira para um período de dez anos. Estrutura-se em objetivos, metas e estratégias definidos para a educação nacional.
	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)/2018	Documento normativo (obrigatório) para a elaboração dos currículos. Define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem desenvolver.
	Política Nacional de Alfabetização/2019	Última política educacional da segunda década do século XXI. Política nacional específica para a alfabetização e o letramento (atualmente revogado, mas historicamente relevante).
Estaduais	Diretrizes Curriculares do Tocantins/2019	Currículo oficial do Estado do Tocantins para a Educação Básica. Normativo e obrigatório para as redes de ensino (estadual e municipal). Complementa a BNCC com a parte diversificada. Adotado pela Rede Municipal de Educação de Palmas-TO.
	Plano Estadual de Educação/TO (2015-2025)	Lei decenal com objetivos, metas e estratégias para o rumo da educação estadual no espaço de dez anos.
Município	Plano Municipal de Educação (2015-2025)	Instrumento legal e estratégico com objetivos, metas e estratégias decenais para o rumo da educação municipal de Palmas-TO.

	Currículo da Alfabetização e Letramento (1º e 2º Anos - Ensino Fundamental)	Currículo próprio da Rede Municipal de Educação de Palmas-TO. Concretização do currículo no nível municipal, articulando o que é nacionalmente obrigatório (BNCC), as orientações das Diretrizes Curriculares do Tocantins (DCT) com as necessidades, culturas e realidades do município.
--	---	---

Fonte: A autora, 2025.

O Quadro 6 é construído por políticas educacionais que versam especificamente sobre a alfabetização e o letramento, bem como por políticas que apresentam esses dois processos de uma forma mais abrangente, dentro de um contexto maior: a Educação Básica. Todos os documentos selecionados na década de 1990 revelam a abertura política às discussões sobre a qualidade da educação no contexto da organização democrática do Brasil republicano.

Nesse período histórico, o processo de democratização no campo educacional reverberou a busca por uma escola democrática, considerando os aspectos políticos, históricos e socioculturais dos sujeitos envolvidos e impulsionando reflexões sobre o papel da escola na construção de uma sociedade genuinamente democrática.

Para Morin (2000, p. 107), “a democracia favorece a relação rica e complexa indivíduo/sociedade, em que os indivíduos e a sociedade podem ajudar-se, desenvolver-se, regular-se e controlar-se mutuamente”. Nessa acepção política, cremos que a alfabetização também é artefato recursivo da democracia vinculado aos direitos sociais. O caráter político e, portanto, não neutro da aprendizagem da leitura e escrita posiciona a favor dos sujeitos a autonomia, o poder político e oportunidades ampliadas de participação social e cultural.

Na análise preliminar, percebemos que as informações contidas no conjunto de documentos listados no Quadro 6 são os dados de que precisávamos para ampliar nossa compreensão do objeto em estudo. O entendimento desse objeto demanda um movimento de contextualização, que consideramos abrangente, visto que contempla múltiplas dimensões novamente endossadas neste capítulo: social, histórica, política e cultural. Essas são dimensões constituintes do circuito retroativo e recursivo da existência da vida humana.

Em virtude dessa relação existente entre alfabetização, democracia e dimensão política, elegemos as políticas educacionais como o foco central de análise. Essa escolha se justifica tendo em vista que são esses aparatos que definem, em linhas gerais, o esboço do ensino de leitura e escrita para o país e,

especificamente, para os estados e municípios, funcionando, assim, como mecanismos de concretização desse direito social e político. Daí nossa visão de políticas educacionais como modelos programáticos da educação.

Fávero e Centenaro (2019, p. 171) observam que o número crescente de documentos de políticas educacionais é um indicador da importância da pesquisa do tipo documental "como instrumento imprescindível para conhecer, descrever, caracterizar, analisar e produzir sínteses de objetos de pesquisa específicos das políticas direcionadas à educação". Este ato de conhecer requer, primeiramente, na pesquisa documental, que o pesquisador se certifique de que os registros a serem utilizados sejam, não apenas "fontes confiáveis de dados", mas, sobretudo, "autênticos" (Moroz; Gianfaldoni, 2006, p. 80). Diante disso, a pesquisa documental foi realizada em fontes constituintes de políticas públicas voltadas para a educação, relativas à alfabetização e ao letramento, localizadas em arquivos no formato eletrônico, disponíveis em sítios *web* (ou sites) oficiais nas esferas dos governos federal, estadual e municipal.

Reconhecendo o pressuposto de que, na pesquisa documental, os dados já estão disponíveis, conforme assevera Gil (2017), entendemos que, sob uma visão complexa, a geração dos dados depende da ação e da observação do pesquisador. Isso porque há uma interconexão entre o pesquisador e a realidade, e ambos constituem um único sistema de relações. Tal perspectiva nos leva a refletir acerca da expressão "coleta de dados", aceita na visão da ciência moderna. Essa acepção, comumente utilizada, remete à noção de uma realidade oferecida ou ofertada, entregue e transferida *a priori* a um observador desprovido de sua subjetividade e capacidade interpretativa, decidido a fazer a "coleta", como ensina a ciência moderna.

Contrariamente a essa visão linear e simplificadora, para Morin (1977), fazemos o caminho no caminhar; nessa direção, compreendemos que, no processo de investigação, o método promissor parte de uma visão relacional em que as dimensões dos objetos, sendo estes complexos, se entrecruzam. Desse modo, os objetos e o conhecimento são concebidos em uma magnitude complexa que só pode surgir da atitude consciente de recusa da simplificação das entidades. Sendo assim, a análise, não reduzida à receita técnica, visa proporcionar uma construção integradora de conhecimento, articulando unidades complexas, ou seja, elementos constitutivos da realidade: objetos, contextos, cultura, sujeitos, sociedade.

### 3.2.3 Análise de Conteúdo dos dados qualitativos

Conforme pressupostos da Análise de Conteúdo apresentados por Bardin (1977, p. 125), a documentação, determinada a *priori*, uma vez adequada aos objetivos da pesquisa e suscetível de “fornecer informações sobre o problema levantado”, constitui um conjunto de documentos cuja representatividade permite conhecer as partes e o todo. Para Cellard (2008, p. 303), a fase de organização do material “é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”. De fato, o aporte teórico é a base que sustenta o diálogo entre a pesquisa empírica e a teoria, levando em conta que nas fases da pré-análise, da exploração do material e do tratamento dos resultados (Bardin, 1977), os significados e sentidos são construídos à luz do quadro teórico.

Essa caminhada avança pela trilha do embasamento epistemológico e se materializa na investigação dos documentos. Analisamos os dados numa perspectiva complexa, buscando interconexões em vez de fragmentar os textos. Tomamos como base do diálogo entre a teoria e os documentos das políticas educacionais os sete princípios da Complexidade, os quais se desdobram na pesquisa como pilares promotores da articulação da educação complexa com o objeto empírico desta pesquisa: os processos de alfabetização e de letramento em políticas públicas e como esses fenômenos se manifestam na realidade das políticas educacionais de Palmas-TO.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 11), na análise de dados em pesquisas documentais, “recorre-se geralmente à metodologia da análise do conteúdo” de Bardin (1977). Essa metodologia é congruente com a abordagem qualitativa por ser uma técnica de análise de dados linguísticos manifestos de forma verbal ou não verbal.

Para Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo caracteriza-se como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que visa obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”. Nesta pesquisa, os indicadores da análise de dados qualitativos transcendem a categorização linear, sendo operacionalizados como eixos de análise

sob a perspectiva da Epistemologia da Complexidade, que nos conduz à busca por uma sistematização de dados que não fragmente o real, mas organize uma trama dialógica que permita religar as partes ao todo, respeitando as incertezas e a multidimensionalidade inerentes ao processo de alfabetização e letramento.

Em consonância com a matriz analítica da Complexidade, que propõe a ligação e a fluidez na de construção de sentidos, adotamos o termo “eixos de análise” em substituição às tradicionais “categorias de análise” (Bardin, 1977). Essa escolha justifica-se pela necessidade de organizar os sentidos em torno de núcleos dinâmicos que, ao evitarem o fechamento em si mesmos, atravessam o tecido dos dados e permitem expressar as interconexões e as múltiplas dimensões que incorporam o objeto. Ao contrapor-se ao engessamento de significados, os eixos ajudam a superar a linearidade e a fragmentação, revelando a dinâmica de circulação do saber e a busca por unidades complexas.

Acreditamos que os eixos constituem uma abordagem analítica aberta e flexível, na qual os elementos interpretativos operam como guias. Essa estrutura permite captar dados que transitam entre diferentes espaços analíticos, revelando, por fim, a multidimensionalidade e a natureza dialógica do fenômeno pesquisado.

Na Análise de Conteúdo, a apreensão de significados e sentidos ocorre por meio de inferências que, na visão da Complexidade, precisam transcender a descrição linear. Durante a fase de exploração do material, as partes extraídas dos textos são constituídas como unidades de registro (Bardin, 1977). Estas são organizadas em eixos que emergem da leitura dos documentos, articulando os objetivos da pesquisa ao referencial teórico. Os eixos de análise, bem como os núcleos de sentidos aflorados de cada um deles, podem ser visualizados no quadro:

Quadro 7. Eixos de análises e principais núcleos de sentidos

<b>Eixos de análises</b>	<b>Núcleos de sentidos</b>
Alfabetização e letramento	Coexistência e simultaneidade entre dois processos cognitivos distintos
Dimensões social, histórica, política e cultural da escrita	A natureza multidimensional da escrita
Pluralidade e contextos da escrita	A escrita como prática situada e plural
O sujeito cognoscente na aprendizagem	A dimensão subjetiva do aprender
Os gêneros discursivos e textuais	A diversidade textual como objeto de ensino

Fonte: a autora. 2025.

Segundo Bardin (1977, p. 103), os dados dos textos transformados em conteúdo de análise “correspondem a uma transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos do texto”. Desse modo, a análise de conteúdo possibilita sistematicamente lançar um olhar acurado sobre o que precisa ser apreendido no texto original, organizar seus elementos de forma lógica em eixos (a partir da prevalência de núcleos de sentidos) e, assim, criar referenciais que possibilitem a interpretação aprofundada do significado da mensagem e do contexto em que ela foi produzida.

Os eixos de análise, apresentados no Quadro 7, não pretendem estabelecer um alistamento definitivo de conceitos ou princípios. Configuram-se, antes, como dados qualitativos que evidenciam os aspectos mais recorrentes, revelando as concepções de alfabetização e letramento inscritas nos documentos. Nesse processo, os núcleos de sentido emergem como sínteses conceituais da leitura atenta das unidades de registro. Eles visam condensar a essência das mensagens, operando como indicadores de relações profundas que se estruturam em torno dos eixos analíticos. Portanto, os núcleos representam a etapa de síntese interpretativa e crítica, transformando o material empírico em elementos de significação que facilitam a posterior articulação dialógica com o arcabouço teórico.

Os dados são apreendidos pela ação de quem pesquisa de forma imersa no processo de interdependência, descrita por Moraes (2021, p. 132), como uma relação indissociável “entre observador, processo de observação e objeto observado”. Para a autora, o “conhecimento produzido é fruto dessa relação”, constituindo um “único sistema observante”. Por isso, aderimos ao ponto de vista da autora de que a objetividade e a subjetividade não são elementos excludentes, mas complementares da totalidade que implica a relação do observador com o processo de observação e o objeto observado.

Segundo Sá (2011, p. 250) “as histórias de vida interferem nas escolhas do seu objeto de pesquisa, na motivação, bem como na forma e nos instrumentos de observação da realidade”. Dessa maneira, em conformidade com a pesquisa qualitativa, acreditamos que o conhecimento emerge da relação sujeito- processo-objeto.

Morin (2003) nos leva à compreensão de que a força da educação complexa a serviço da transformação social pode ser provocada pelo ato de problematizar. Vemos esse ato como um processo dialógico, no qual os sujeitos se unem a seu

próprio pensamento, levando-os a questionar, analisar, refletir criticamente e dialogar com a realidade.

Assim, com os eixos de análise, estabelecemos as vias de problematização que apresentamos no Quadro 7, como caminho para questionar a realidade que queremos conhecer. O conhecimento que produzimos traz, em particular, a natureza interpretativa do objeto de pesquisa na realidade que observamos. Ancorados no aporte teórico, os eixos analíticos permitem problematizar o objeto de estudo e alcançar, assim, as múltiplas dimensões que o configuram no âmbito das políticas educacionais e revelar as tensões e as escolhas conceituais que sustentam as políticas de alfabetização e letramento.

Coube-nos explorar, nas análises tecidas, uma trilha aberta às emergências cognoscíveis, apreendidas a partir de um contexto relacional e dialógico. Os princípios do pensamento complexo, como prismas analíticos, auxiliam-nos no esforço de pesquisa a refletir criticamente sobre como as ideias e os conceitos são formados nas unidades de registro textualizadas. Constituídos como operadores epistemológicos provocadores de uma nova maneira de pensar as dimensões ontológicas e didático-pedagógicas das proposições de alfabetização e letramento nas políticas educacionais, esses princípios servem de base para a análise dos dados que organizamos por eixos.

Sintetizando, os eixos estabelecem as conexões necessárias com as proposições de alfabetização e letramento presentes no material empírico. O objetivo é identificar, nos dados construídos no contexto do Sistema Municipal de Educação de Palmas-TO, possíveis convergências e emergências que dialoguem com a perspectiva da educação complexa sob o viés de Edgar Morin. Neste ponto, ressaltamos que a análise dos eixos temáticos decorre da lente do Pensamento Complexo, sob a qual o objeto de pesquisa foi problematizado e os dados qualitativos foram construídos. Assim, compreendemos cada eixo e respectivos núcleos de sentidos de convergências de educação complexa da seguinte forma:

- **Alfabetização e letramento.**

Concerne ao reconhecimento da especificidade de cada processo, com a ideia-síntese de que, sendo processos linguísticos e cognitivos distintos, são aprendizagens de natureza essencialmente diferente. O princípio sistêmico organizacional conduz o olhar para as partes (a alfabetização e o ensino do sistema alfabético) e para o todo (o letramento, reino das práticas sociais) como processos

simultâneos. Essa unidade não é sequencial, mas inseparável, distanciando-se da forma como esses elementos são apresentados no paradigma tradicional.

- **Dimensões social, histórica, política e cultural da escrita.**

Este eixo circunscreve a análise à observação de como as proposições deixam entrever a finalidade do uso da leitura e escrita na sociedade brasileira, tecendo relações com a perspectiva de que a escrita medeia a diversidade de letramentos e, conseqüentemente, a autonomia dos sujeitos.

Na ótica da educação complexa, o princípio da autonomia e dependência desperta a reflexão de que, em uma sociedade cada vez mais centrada na escrita, a autonomia dos sujeitos depende não somente do desenvolvimento da dimensão cognitiva e da capacidade técnica e funcionalista para atender aos interesses do Estado. A autonomia depende, sim, da aprendizagem da leitura e escrita em conexão com a vida, possibilitando-lhes se ajustar às demandas por diferentes práticas de leitura e escrita, com autonomia para criar e recriar as próprias formas de usos a partir das interações desenvolvidas.

As proposições deixam entrever a leitura e escrita como frutos de relações complexas, abrangendo aspectos sociais, culturais e políticos. Em decorrência, expressam a perspectiva de que o ensino e a aprendizagem não se reduzem à adoção de algum método específico. A não linearidade dos processos demonstra uma dinâmica sistêmica, retroativa e recursiva, cujos princípios ajudam a imprimir significados à leitura e à escrita, entendidas como criações e recriações constantes.

Desse modo compreendemos que as proposições de leitura e escrita pertinentes e significativas são aquelas que são construídas de forma participativa, e não “depositadas”, mas desenvolvidas nas interações dos sujeitos com o texto e o meio, e de maneira multiforme, influenciadas pelos contextos de usos, estimulando novas construções refletidas em ações recíprocas transformadoras dos sujeitos e da sociedade.

- **Pluralidade e contextos da escrita.**

Eixo de análise de um tema em que se aborda a escrita em sua conexão com a cultura e os contextos de usos, nos quais os sujeitos, em suas diversidades sociais, culturais, históricas, a utilizam. A perspectiva central é a relevância das questões socioculturais e políticas, bem como a diversidade dos sujeitos ontológicos.

Na análise desse eixo temático, a visão dialógica direciona o foco para a dinâmica na qual a diversidade de linguagens e as diferentes culturas são partes

complementares de um todo que envolve a realidade humana. Moraes (2021, p. 169) descreve que a dialógica implica “na associação complexa de diferentes instâncias necessárias à existência e ao funcionamento de um fenômeno organizado”. A pesquisa precisa desse raciocínio que rompe com a visão dicotômica, conservadora e reducionista, a fim de perceber a complementaridade de ideias e conceitos aparentemente antagônicos. A dialogia guia a compreensão da complexidade dos fenômenos analisados.

- **O sujeito cognoscente na aprendizagem.**

Este eixo converge para o pensamento de Freire (2013, p. 28), para quem o conhecimento exige uma “presença curiosa do sujeito em face do mundo”, implicando invenção e reinvenção. Sob a lente da Complexidade, essa perspectiva é potencializada pelo princípio da reintrodução do sujeito cognoscente em todo o conhecimento, que opera o resgate do estudante como protagonista, e não como simples receptor.

Ao centralizar o sujeito no processo de alfabetização, a análise rompe com a pedagogia tradicional que fragmenta o objeto do conhecimento. Aqui, o foco no aluno demanda validar a diversidade (cultural, política e social) como parte constituinte do aprender. Assim, a ideia-síntese deste eixo não apenas descreve a presença do aluno, mas infere uma pedagogia complexa e de busca, onde o sujeito cognoscente é, simultaneamente, o produto e o produtor de sua própria aprendizagem (recursividade moriniana).

- **Os gêneros discursivos e textuais.**

Esta tese não pretende confrontar os enfoques teóricos e as propostas didático-pedagógicas que predominaram nas últimas décadas no campo das políticas de alfabetização e letramento. O propósito, emergente desta investigação, é destacar aspectos pontuais que a Complexidade traz para as reflexões sobre o debate educacional na conjuntura atual.

Sob essa ótica, a aprendizagem da leitura e da escrita é compreendida como a composição harmônica de dois processos distintos, porém indissociáveis, situados no contexto das práticas sociais. A ideia-síntese reside na prevalência dos gêneros textuais e discursivos como eixos centrais para a definição de proposições didático-pedagógicas. Essa abordagem propicia, no processo de alfabetização e letramento, o ensino da linguagem em sua função social, encarnada na diversidade das atividades humanas.

Com base nas contribuições de Soares (1998), Tfouni (1988) e Kleiman (1995), esta proposição enfatiza a concomitância dos processos, superando as hierarquias tradicionais. Sob o prisma do princípio hologramático, entendemos que o "todo" (o letramento e as práticas sociais) está inscrito nas "partes" (a palavra e o sistema alfabético). Isso significa que o domínio efetivo da escrita ocorre quando a alfabetização é compreendida em sua natureza técnica, mas intrinsecamente ligada ao letramento – o processo amplo de leitura e escrita em diferentes situações sociais.

Desse modo, a operacionalização desta investigação ancora-se na Análise de Conteúdo que, conforme Moraes (1999, p. 2), “constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”, propondo-se a ir para além de uma leitura linear restrita à verificação da frequência de aparecimento dos dados. Partindo do princípio de que dados e palavras adquirem sentido pleno em sua ecologia textual, a análise documental – guiada pelo aporte teórico da complexidade – busca inferir em que medida convergências e divergências emergem nas políticas de alfabetização e letramento da referida rede municipal.

### **3.3 Palmas-TO: o surgimento e a organização das escolas municipais**

Sem dúvida, a leitura e a escrita são alguns dos bens culturais mais significativos da dita sociedade moderna. De inequívoca importância social e política e de responsabilidade, sobretudo, do campo escolar, esses bens são elementos fundamentais do entrelaçamento entre educação e sociedade.

Nessa linha de compreensão, Marcuschi (1997, p. 120) confirma esse ponto de vista, dizendo que a escrita “se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência”. Desse modo, problematizar os fenômenos alfabetização e letramento em sua trajetória de desenvolvimento em determinada localidade e tempo nos permite perceber, como já explanamos neste capítulo, fatos históricos, ações humanas e políticas que caracterizam o movimento do País, Estado ou Município em garantir o direito constitucionalmente instituído aos cidadãos.

A alfabetização é o fenômeno que nos leva ao aprendizado da escrita, compreendida aqui como patrimônio do conhecimento e do saber histórico-social. É um fenômeno que se manifesta em contextos específicos nos quais está inserida, em relação às suas peculiaridades regionais, políticas educacionais e desafios locais como o município de Palmas, no Tocantins. Já o letramento é via pela qual compreendemos a participação social pelo uso da leitura e escrita. Dito de outra forma, entendemos a leitura e escrita como processos de natureza social, que se realizam em diferentes contextos. O conhecimento histórico desses processos é construído levando em conta a complexa rede de interações sociais, culturais, políticas e econômicas. Esses fatores condicionantes oferecem as perspectivas sobre a evolução teórica e as práticas do letramento ao longo do tempo.

Antes de procurar conhecer as perspectivas teóricas da alfabetização e do letramento em políticas educacionais, consideramos apropriada uma imersão no cenário político-ideológico para conhecermos o município palmense, pois é nesse contexto local que se estruturou o sistema de educação objeto de nossa análise. No pensar localizadamente, consideramos como ponto de partida o percurso histórico do norte goiano, uma região que pertencia ao estado de Goiás até a sua criação em 1988. O ano de 1989 marcou a instalação de uma nova unidade da federação: o Estado do Tocantins, desmembrado de Goiás no início do processo de redemocratização do Brasil, processo este que encontrou na Constituição Federal de 1988 o seu fundamento de validade e a garantia institucional de sua emancipação.

Em sua formação territorial, o Tocantins, emancipado política e administrativamente do antigo norte goiano, passou a integrar a Amazônia Legal junto a nove outros estados na região Norte do país. Geograficamente, o estado se situa na fronteira entre as regiões Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, com limites demarcados por seis estados vizinhos: Pará, Bahia, Maranhão, Piauí, Mato Grosso e Goiás.

O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT\1988), no seu artigo 13 e parágrafos 1º e 2º define a posição geográfica do Tocantins e determina o estabelecimento de uma capital provisória até a criação definitiva da capital. Em 5 de outubro de 1988, foi criado o Tocantins e 27º estado da federação brasileira. O Poder Executivo designou o município de Miracema para sediar a capital provisória, situação que se manteve até o final de 1989, enquanto a capital definitiva, Palmas, era construída.

Palmas foi oficialmente estabelecida pela Lei Estadual nº 070, de 26 de julho de 1989. A fundação da nova capital ocorreu em 20 de maio de 1989, com o lançamento de sua pedra fundamental. A instalação definitiva de Palmas, no entanto, só se concretizou em 1º de janeiro de 1990.

A urbanização da cidade foi amplamente anunciada em propagandas governamentais, atraindo um público diversificado de migrantes de várias partes do Brasil. Esses novos habitantes vinham com diferentes sonhos e objetivos: morar na capital, buscar oportunidades de trabalho, investir em terras, estabelecer empresas nos setores de indústria, comércio e serviços, ou atuar no funcionalismo público, como servidores da administração, estabelecendo-se na nova capital administrativa.

A diversidade sociocultural da região é moldada pela pluralidade de seus habitantes, que compõem a sociedade dessa parte da Amazônia Legal. Essa população é representada por quilombolas, indígenas, estrangeiros e demais povos tradicionais, vindos de diferentes partes do país (Norte, Sul, Centro-Oeste e Nordeste). De maneira interligada, todos dão vida ao município, onde a diversidade ecológica, religiosa, ambiental e a multidimensionalidade na composição humana e da natureza se entrelaçam na beleza do cenário amazônico.

Geograficamente, Palmas está no centro do território tocantinense, localizada à margem direita do rio de mesmo nome. O município, que antes era parte dos territórios de Porto Nacional e Taquaruçu do Porto, foi desmembrado e assumiu uma posição hegemônica por ter sido o escolhido para ser a capital da mais nova unidade federativa do Brasil. Conforme Silva (2010, p. 10), a cidade se caracteriza “como uma cidade planejada que vertiginosamente ‘apareceu’ no meio do cerrado”.

É na realidade histórica desse universo genuinamente tocantinense que buscamos entender a história da alfabetização e do letramento, analisando fatos documentados para compreender a constituição e o desenvolvimento da escolarização desde a fundação do município.

A criação e a construção do novo estado e de sua capital aconteceram em um contexto de redemocratização do Brasil, marcado pela primeira eleição presidencial livre e direta. Por ser uma cidade jovem, é importante considerar que Palmas é a sede de um estado em fase de estruturação. A economia emergente, impactada pela globalização, e o terreno político-econômico e ideológico, fertilizado pelo neoliberalismo, moldam seu desenvolvimento sob a lógica capitalista, em um cenário complexo de economia mundial e de um mundo cada vez mais cibernético.

Nesse contexto, a história do ensino da leitura e da escrita – que compõem o desenvolvimento da alfabetização e do letramento na cidade – foi construída. A criação do Tocantins e a estruturação de sua capital reconfiguraram toda a atividade administrativa. Antes da instalação do novo estado, o atendimento às demandas educacionais era feito em Goiânia, onde a Secretaria de Estado da Educação estava localizada. Com as mudanças, a escola pública no Tocantins passou a se organizar nos sistemas estadual e municipal a partir de 1990. No âmbito do município, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) é o órgão executivo com a responsabilidade de planejar, coordenar, supervisionar, avaliar e gerir as questões curriculares e pedagógicas.

A cidade de Palmas foi se estruturando no decorrer de 1990 e carecia de políticas educacionais que respondessem às necessidades da vida urbana em geral. Como um dos elementos simbólicos da formação da identidade e da evolução histórica do município, a educação tem um papel de fornecer significados à identidade da cidade, constituindo-se um de seus maiores desafios.

Nesse complexo contexto de construção histórica na cronologia do tempo de nascimento do município aos dias atuais, problematizamos no determinado microcosmo a institucionalização do ensino da leitura e escrita, aproximando-nos dos fatos e vestígios históricos pelo conhecimento de suas políticas educacionais como vias de acesso às especificidades da alfabetização e letramento, no processo de construção do sistema de ensino municipal.

Falar dos fenômenos de estudo, acompanhando seu movimento histórico, nos leva a olhar para o contexto de edificações das primeiras escolas públicas e/ou de institucionalização de espaços constituídos escolas públicas para a alfabetização e letramento de crianças em Palmas. Dourado (2010, p. 282) nos faz saber que “no ano em referência da edificação de Palmas, esta cidade apresentou uma população residente de 24.335 habitantes”. A velocidade do processo de instalação de residências e do crescimento da população justificou a necessidade imediata de escolas, uma vez que essas instituições presentes na sociedade apresentam uma relevância peculiar ao conter a sociedade em si e representar o desenvolvimento social, pois a educação produz transformação social, conforme assinalam Paulo Freire e Edgar Morin.

No que diz respeito ao planejamento educacional público, é importante olharmos para dois pontos no espiral que traz consigo duas perspectivas de como

iniciou a educação escolar em Palmas. O primeiro ponto é uma narrativa da história da educação do Tocantins, à qual se relaciona o início da educação escolar dos municípios, com a primeira escola pública erguida no mês de agosto de 1990, entre as diversas edificações que deram início ao desenho da cidade de Palmas. No mesmo ano da instalação definitiva da capital, progrediu a implantação da escola com o nome de Colégio Estadual de Palmas<sup>12</sup>.

Essa primeira escola da rede estadual de ensino atendia, na época, cerca de 150 alunos moradores da nova capital e agregava as três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por isso, é considerada referência histórica em narrativas da história da educação e alfabetização de Palmas. Hoje, esse colégio é denominado Colégio Militar do Estado do Tocantins – Unidade II.

Na gênese das instituições educacionais de Palmas sob o enfoque histórico das instituições educacionais erguidas pelo município, as primeiras escolas municipais surgiram do processo de formação territorial da capital do Tocantins. Durante essa territorialização, a área designada para a implantação da cidade anexou as localidades de Buritirana e Canela ao novo município ainda em 1990. Como ambas já eram povoadas, a educação de certa forma já existia nesses locais.

Buritirana<sup>13</sup> se tornou parte constituinte de Palmas como um de seus distritos. Localizado em uma área de fazendas às margens da rodovia TO-030, o distrito abriga uma das cinco escolas rurais de Palmas. A escola que existia informalmente nesse local desde 1960, antes mesmo da criação do estado do Tocantins, consistia de apenas uma sala de aula e um único professor voluntário.

A Figura 5 mostra que a construção era um casebre feito de taipa, com cobertura de palhas de babaçu e buriti. O local formava um ambiente para acolher os filhos de pequenos agricultores, onde eles aprendiam os passos rudimentares da leitura, da escrita e as quatro operações da matemática.

---

<sup>12</sup> Lemos a história do Colégio Estadual de Palmas em redações de jornais locais e na Secretaria da Comunicação do Estado (Secom), em data alusiva à comemoração dos 33 anos do Estado do Tocantins.

Fonte 1: [https://conexaoto.com.br/2021/10/05/tocantins-33-anos-das-primeiras-escolas-publicas-as-mais-de-400-unidades-de-ensino#google\\_vignette](https://conexaoto.com.br/2021/10/05/tocantins-33-anos-das-primeiras-escolas-publicas-as-mais-de-400-unidades-de-ensino#google_vignette)

Fonte 2: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/tocantins-33-anos-das-primeiras-escolas-publicas-as-mais-de-400-unidades-de-ensino/5emd3geashy7>

<sup>13</sup> Criada no ano de 1990 através da Lei n.º 39 de 16 de março, com o nome de Boa Vista do Tocantins, o nome atual de Buritirana foi definido pela Lei n.º 544, de 19 de dezembro de 1995.

Figura 5. Sala de adobe e barro (1963)



Fonte: Redação do Jornal "Sou de Palmas", 2023.

Naquela sala, o único professor ensinava leitura, escrita, matemática e história do Brasil. A unidade, que funcionou informalmente até 1962, é considerada a primeira escola municipal de Palmas. No ano mencionado, a prefeitura de Porto Nacional oficializou o espaço, transformando-o em uma extensão de uma de suas escolas e substituindo a primeira construção por uma de adobe com telhas de barro. O responsável pelas aulas era o professor Luiz Nunes de Oliveira.

Ao ser oficializada, a escola recebeu da Prefeitura de Porto Nacional o nome de Escola Irmã Maria Aspásia. O espaço oferecia atendimento a alunos do 1ª ao 4º do Ensino Fundamental, permanecendo assim até a criação do distrito palmense, quando recebeu, em 1990, um novo nome em homenagem ao professor pioneiro já falecido: Escola Municipal Luiz Nunes de Oliveira.

A história de Buritirana, onde o ensino de leitura e escrita começou sem qualquer auxílio oficial, confirma o que Marcuschi (1997, p. 122) afirma: "a alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar". Essa mesma realidade marcou o desenvolvimento educacional em Canela, o outro povoado que, como já mencionado, integra o território de Palmas.

Silva (2020, p. 116) descreve Palmas como "um fenômeno recentíssimo da história regional" que "brotou da rústica paisagem do cerrado de uma localidade denominada Canela". Este povoado, situado à margem direita do Rio Tocantins,

pertencia a Porto Nacional, antes de ser incorporado à área da nova capital. Ao analisar os antecedentes da educação nas primeiras escolas da região, a história de Canela mostra que o ensino de leitura e escrita pode se desenvolver em ambientes não convencionais, ultrapassando os limites da sala de aula, com ou sem o uso de tecnologias.

Até os anos 1980, Canela não tinha uma escola. A instituição de ensino mais próxima ficava em Porto Nacional, o então centro regional e "capital cultural do norte goiano", um título conferido à cidade desde o final do século XIX, mas que se situava numa região conhecida como "região do atraso" (Dourado, 2010, p. 19). Por isso, poucos moradores de Canela tiveram a chance de estudar em Porto Nacional.

A história da alfabetização e da construção de uma escola no local foi narrada pela primeira professora alfabetizadora, Maria de Lourdes Abreu Lima. De forma voluntária, ela começou a alfabetizar crianças que estavam fora da escola e, conseqüentemente, à margem da sociedade. Para essas crianças, a educação formal, com apoio do poder público, ainda não era uma realidade acessível.

Essa história, publicada em jornais da cidade para comemorar o 34º aniversário de Palmas, inclui mais uma instituição no rol das primeiras escolas do município. Segundo a narrativa da professora Maria de Lourdes Abreu Lima, inicialmente a alfabetização de crianças do povoado ocorria de forma voluntária em espaço aberto, debaixo de uma árvore. Depois, em um galpão construído com recursos dos próprios moradores, até que a demanda e o movimento crescente de alunos forçaram o poder público de Porto Nacional a criar uma unidade escolar no povoado.

<sup>14</sup>Não tínhamos acesso fácil ao material escolar, então o jeito era improvisar e não deixar o grupo sem aulas. Havia alunos de várias idades, e a única professora era eu. Mesmo com muita dificuldade, muitos saíram de lá alfabetizados e hoje são profissionais em diversas áreas de atuação (Professora Maria de Lourdes Abreu Lima. Entrevista para a Redação Semed Palmas, 2023).

---

<sup>14</sup> Fala de Maria de Lourdes Abreu Lima, professora que iniciou, no quintal de sua casa, de forma voluntária, o ensino da leitura e da escrita no Povoado Canelas. Este Povoado foi transferido para o espaço urbano na região norte de Palmas devido à inundação do território pelo lago de Palmas e para a construção da Usina Hidrelétrica (UHE) Eduardo Magalhães. Disponível em <https://agenciapalmas.com/Noticia/233853/educacao-produz-serie-especial-para-celebrar-o-aniversario-da-capital>. Acesso: 03 de junho de 2024.

A unidade de ensino, instalada na década de 1980, recebeu o nome de Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Manteve esse nome até 2001, quando os moradores de Canela foram transferidos para a quadra 508 Norte da capital. A mudança foi necessária devido à área do povoado ser incluída no plano de inundação para a formação do Lago de Palmas.

Na nova localidade, foi construída uma escola com nome alterado para Escola Daniel Batista, em homenagem a Daniel Batista, fundador e líder comunitário de Canela. A Escola Daniel Batista, que hoje funciona em tempo integral, é considerada uma das primeiras escolas erguidas, servindo como referência para o desenvolvimento e organização da educação no município.

Acreditamos que, com essa contextualização do estado do Tocantins e da realidade educacional da capital, com um resumo histórico da sua escolarização, conseguimos criar referências que nos auxiliam a compreender não apenas as particularidades históricas e culturais, mas também as econômicas e sociais. As singularidades de uma realidade são pontos cruciais na análise de políticas educacionais, pois enriquecem a reflexão sobre a relevância política e social da alfabetização na era democrática do Brasil, indo além da simples descrição de fatos históricos.

A realidade é um tecido de interconexões. Por ser um fenômeno multidimensional e complexo (tecido junto), Moraes (2021, p. 135), ressalta a importância de "lembrar que a realidade e suas circunstâncias não se repetem". Com efeito, "elas se reconstroem, em função das mudanças estruturais internas decorrentes de processos auto-organizadores que vão acontecendo a partir das relações". O resgate do contexto, que é o "lugar de trocas, intercâmbios, diálogos e conversações", conforme afirma a autora, é uma das questões centrais para a compreensão de temas e para a construção de um conhecimento global, que na perspectiva do Pensamento Complexo não se sustenta em informações aleatórias, isoladas ou desarticuladas, mas sim na rede de interações entre o local e o global (partes/todo), do sujeito com o mundo.

No Capítulo 4, as proposições de alfabetização e letramento serão analisadas em uma rede inseparável de interações, a partir de sua importância política e social, começando pelo contexto global do Brasil. Posteriormente, no Capítulo 5, o foco será no ambiente local, pois entendemos a importância de não separar o objeto de

suas circunstâncias naturais, ou seja, da realidade em que ele se situa, adquire sentido, é (re)significado e (re)construído.

## **4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA INFÂNCIA: AS TRAMAS DAS POLÍTICAS NACIONAIS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

A verdadeira viagem da descoberta não é achar novas terras, mas ver o território com novos olhos.

(Marcel Proust)

As políticas educacionais emergem do processo histórico da educação, de onde é possível extrair fatos, perspectivas e apreensão dos fenômenos educativos em um contexto específico. Este contexto se torna o ponto de chegada para onde converge todo nosso empreendimento de trazer à luz o segundo objetivo desta tese: analisar as concepções de alfabetização e letramento presentes nas políticas educacionais nacionais contemporâneas, considerando seus referenciais teóricos e propostas didático-pedagógicas.

Para isso, posicionamos nossa investigação inicialmente no campo das políticas educacionais vigentes em âmbito nacional, elaboradas na década de 1990; depois, em políticas educacionais da segunda década do presente século. Revistamos os principais documentos oficiais e identificamos na discursividade presente neles as construções e reconstruções de concepções que evidenciam significados da alfabetização e do letramento, seus sentidos e a ótica que os concebe, possibilitando gerar os dados qualitativos que nos permitem compreender se os mesmos integram a complexidade.

Retomamos aspectos básicos da educação complexa e questionamos se as políticas educacionais, com foco na alfabetização e no letramento, se deslocam do paradigma tradicional e caminham na direção de uma concepção de educação complexa, ou se elas continuam fortalecendo o pensamento positivista e, desse modo, exteriorizando a concepção tradicional e empirista da educação.

### **4.1 Alfabetização e letramento em documentos nacionais pós-1990: uma análise complexa**

As políticas públicas para a educação nas esferas federal, estadual e municipal se configuram como mecanismos profícuos nos projetos políticos de

desenvolvimento de uma nação. Compete a esses instrumentos, consoante com o tema focado, expressar objetivos educacionais e delinear a educação do presente e do futuro. Dessa forma, de modo geral, explicitam questões como, por exemplo, diretrizes e normas, parâmetros curriculares, planos educacionais, que julgamos trazer pressupostos teóricos reveladores de concepções de alfabetização e letramento, bem como de proposições didático-pedagógicas. Posto isso, a partir desses materiais oficiais, construímos o palco de exploração desses dois processos educacionais.

As políticas públicas, em sentido amplo, são materiais de estudos complexos de natureza recursiva, retroativa e dialógica, tendo em vista que por meio delas estabelece-se um elo de comunicação entre governo, indivíduos e sociedade. Um elo caracterizado por certa relação de regulação e controle do governo sobre os indivíduos, cujas relações mútuas e influências compartilhadas, formam o todo: a sociedade. Para Teixeira (2002), políticas públicas

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (Teixeira, 2002, p. 2).

Nessa perspectiva de instrumentos formais de natureza bem definida, as políticas públicas se colocam no campo educacional como modeladoras da sociedade, mediante o assentamento de “práticas e teorias que se desenvolvem na escola e são intimamente articuladas a um modelo de sociedade que se pretende construir, com seu projeto político, econômico, social” (Petraglia; Arone, 2021, p. 23). Assim, ao estabelecermos a pesquisa em documentos oficiais relativos a políticas educacionais, ressaltamos que elas pautam ações e decisões para resolver, organizar e/ou reorganizar questões educacionais e atender a demandas sociais relacionadas à alfabetização e ao letramento.

Ao tomarmos a escrita como objeto de reflexão no cerne de políticas educacionais, é possível perceber o caráter “ideologizável” de que Marcuschi (1997) fala. Como outrora mencionado, a escrita ganha um *status* profundamente influenciado por valores intrínsecos a uma forma de letramento que “merece” ser desenvolvida, pressupondo-se que, por essa forma, se propaga a civilização, o

progresso e se estabelece o modelo de sociedade almejada, munida de mão de obra útil ao mercado de trabalho.

Sob nosso ponto de vista teórico, o modelo autônomo e simplificador, que referencia projetos mais fundamentados na perspectiva individual, é bem representativo desse viés presente em políticas educacionais e em escolas de perspectiva tradicional. Em um contexto como esse, as políticas educacionais medeiam a relação entre o ideário capitalista e a sociedade, apresentando a esta um projeto educacional que parte de uma realidade fragmentada para uma formação reducionista, mais focado nas habilidades e competências pré-estabelecidas.

Sabemos que o letramento autônomo converge com a visão simplificada e reducionista do uso da leitura e da escrita, concentrando-se primariamente na transmissão/recepção asséptica do conhecimento – aquela que se pretende desvinculada da subjetividade do sujeito – ao invés de desenvolver o pensamento não só crítico, mas também criativo das crianças.

Ao se configurar desse modo, uma política educacional, como um modelo programático de educação, perpetua uma compreensão superficial e desintegrada do letramento como uma prática de face única, ignorando, assim, as possíveis redes de significados e o fato de que todo projeto de educação é imbuído de valores intrínsecos a um contexto social específico. Portanto, o letramento autônomo não deve ser o único modelo desenvolvido pela escola, mas ser ampliado pelo letramento ideológico.

Em termos teóricos letramento autônomo e letramento ideológico são modelos excludentes conforme as diferentes perspectivas de letramento que ambos trazem no plano analítico. Entretanto, no que se refere à prática, vimos que os Novos Estudos do Letramento, notadamente a partir das discussões propostas por Brian Street, defendem que o letramento autônomo e o letramento ideológico não são modelos excludentes, mas sim complementares para práticas pedagógicas que transcendem a visão estreita de aquisição e de uso da escrita.

O letramento autônomo, em seu aspecto técnico, tem como objetivo principal o preparo de alunos para dominar o código, com vistas à formação de indivíduos alfabetizados, o que constitui uma atribuição precípua e compromisso incontornável da escola. Contudo, o letramento ideológico incorpora esse domínio técnico em um todo maior: as práticas de usos sociais da escrita e da leitura, reconhecendo sua

variabilidade de acordo com os diferentes contextos, visto que são práticas sociais, culturais e historicamente situadas.

Essa perspectiva complementar, portanto, complexa, é um dos pontos que impulsionam nosso ensejo de examinar se as políticas educacionais selecionadas, em seu processo evolutivo, expressam convergências de educação complexa que, sob um enfoque abrangente de interconexões perpassam indivíduos, sociedade, cultura e objetos na construção do conhecimento.

De acordo com Morin (2007, p. 121), a “complexidade situa-se num ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutiladora”. No âmbito das políticas educacionais, a compreensão da complexidade é um passo significativo na proposição de um caminho de ações voltadas para o viés da conexão e da complementaridade, que ajuda a superar a desarticulação e os reducionismos observados no contexto educacional. Nesse sentido, a educação complexa entende que a visão simplificada leva a um desenvolvimento linear da perspectiva de letramento, na qual a leitura e a escrita são tratadas como ferramentas descontextualizadas.

Considerar o letramento autônomo como o único modelo a ser desenvolvido pela escola revela uma visão unidimensional devedora do modelo da ciência clássica decorrente do método cartesiano, que continua influenciando a educação. Superar esse modelo exige a transição de um pensamento simplificador para um pensamento que liga as partes ao todo. Segundo Morin (2005a, p. 11), a complexidade não é a chave do mundo, mas sim "o desafio a enfrentar". Consequentemente, o pensamento complexo não suprime o desafio.

Nessa perspectiva, o desafio central nos processos de alfabetização e letramento, especialmente no âmbito das políticas públicas e na discussão do papel desses mecanismos, que consideramos modelos programáticos de educação, reside em seu arcabouço teórico-epistemológico, ou seja, em como o conhecimento é concebido e o que é considerado válido.

Dessa forma, acreditamos que, no desenho de políticas educacionais, a dificuldade de superar o reducionismo paradigmático na dicotomia individual/social, e de integrar o domínio do sistema de escrita (a alfabetização) ao uso social e funcional (o letramento), constitui um desafio teórico-epistemológico que impacta diretamente a prática pedagógica. A adoção de métodos unicamente fonéticos ou silábicos, desprovidos da devida contextualização, reflete essa mutilação do saber:

uma visão que insiste em tratar a leitura e a escrita como habilidades puramente técnicas, desconectadas do tecido cultural e social.

Em vista disso, acreditamos que o Pensamento Complexo de Morin – ao reconhecer que a realidade educacional é multidimensional e buscar a interligação dos fenômenos e processos – auxilia na ruptura com o arcabouço teórico-epistemológico simplificador herdado da ciência moderna. As políticas educacionais que tratam da alfabetização e do letramento de crianças, ou que apresentam as proposições de leitura e escrita no contexto do ciclo da alfabetização definido para o Ensino Fundamental, necessitam, portanto, transitar de uma lógica de fragmentação – que reduz o processo a métodos de decodificação – para uma lógica de conexão e complementaridade.

Diante desse posicionamento, e para análise das políticas educacionais reunidas neste e no próximo capítulo, partimos da consideração de que, ao conceber o processo educacional como um sistema complexo, em que as partes (aluno, linguagem escrita, contexto local e global) expressam uma relação mútua em ações e interações em um circuito dinâmico e produtivo, é possível elaborar políticas educacionais que ajudem a revelar o desafio do letramento, e não apenas a supri-lo com proposições lineares e soluções insuficientes.

A seguir, o Quadro 8 reúne as políticas que possibilitam analisar como as questões de leitura e escrita aparecem em dois documentos que se consolidaram como marcos referenciais para a educação brasileira a partir da década de 1990.

Quadro 8. Amparo legal e pedagógico da alfabetização e letramento

<b>LDB/1996</b>	<b>Pilar e marco legal de toda a educação formal em solo brasileiro.</b>
<b>PCN/1998</b>	Função específica de orientar os currículos de todos os sistemas educacionais dos estados e municípios.

Fonte: a autora.

O estabelecimento de uma nova Constituição no final da década de 1980 configurou importantes avanços nos diversos campos da sociedade. Trouxe a nova visão de educação como um bem público e direito subjetivo, e possibilitou uma nova configuração à educação como direito social, um “direito de todos” adentrarem o sistema de educação. A alfabetização pôde ser percebida como a base para que esse direito fundamental se torne um direito do cidadão para o pleno exercício da cidadania. É a partir dessa base mínima de aprendizagem da leitura e escrita que se

desenvolvem todas as etapas da educação básica e se efetiva o direito constitucionalmente estendido a todos; não mais um privilégio de uma partícula da sociedade.

No que tange ao cenário político-ideológico e econômico brasileiro a partir da segunda década do século XX, contexto de elaboração da LDB/1996 e dos PCN/1998, vimos no Capítulo 2 que as políticas neoliberais influenciaram fortemente as políticas educacionais brasileiras, principalmente pelas vias de agências internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial. Isso significa que frequentemente perceberemos em nossas análises desses documentos, e acreditamos também na análise dos mais recentes, uma visão educacional inspirada no setor privado, sob uma lógica comum à administração de empresas aplicada à escola: a exigência de eficiência e resultados.

A LDB, por exemplo, deixa entrever a influência na ideia de formação para o trabalho e na flexibilidade curricular visando adequar os indivíduos às demandas do mercado. Os PCN, por sua vez, afirmam as pedagogias das competências e habilidades, currículos padronizados, avaliação em larga escala, para um ensino alinhado às demandas da lógica do capitalismo. Esses são alguns dos aspectos que remetem ao desempenho empresarial, sobre os quais pesquisadores e autores lançam duras críticas.

#### 4.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96)

Oito anos após a promulgação da Constituição Federal, no contexto econômico de ascensão do ideário neoliberal, um novo aparato legal de diretrizes e bases da educação é criado, apoiado e articulado com a Constituição Federal de 1988. A terceira Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), denominada oficialmente Lei Darcy Ribeiro, conhecida popularmente pelas siglas LBD ou LDB/96, ao sistematizar os aspectos mais gerais da educação, passa a figurar como a mais importante referência no campo da educação escolar nacional, em substituição à Lei LDB nº. 5.692/71, que viveu por 25 anos.

As LDB anteriores – Lei nº 4024/1961 e Lei nº 5692/1971 – foram resultado de decisões autocráticas, pois, de acordo com Saviani (2023), os atores ignoraram o processo de elaboração participativa. Diferentemente desse cenário, a elaboração da Lei nº 9.394/1996 foi mediada pelos interesses de grupos e entidades da área da

educação pública e privada, bem como por forças populares representativas da sociedade civil: educadores, sindicatos estudantis, entidades educacionais públicas e associações da sociedade civil representadas por parlamentares.

Em um contexto de divergências, embates políticos e ideológicos, os idealizadores buscaram a visão principal de um projeto de LDB que finalmente priorizasse a escola pública e ampliasse o conceito de escolarização desenhada com a seguinte estrutura apresentada no Quadro 9:

Quadro 9. Organização da educação escolar na LDB (versão de 2024)

Educação básica	Divisão	Idade	Organização
Educação Infantil	Creche	até os 3 anos	Acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.
	Pré-escola	4 aos 05 anos	
Ensino Fundamental	Anos iniciais (1º ao 5º ano)	06 aos 10 anos	"[...] séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar" (Lei, 9394/96, artigo, 23).
	Anos finais (6º ao 9º ano)	11 aos 14 anos	
Ensino Médio	3 anos	15 aos 17 anos	

Fonte: A autora (2023).

O termo "educação básica", cunhado na Constituição Federal (artigo 206, parágrafo único), é uma das peculiaridades que surge nesta nova reconfiguração histórica do texto da LDB/96. Cury (2002, p. 169) salienta que a Educação Básica é "um conceito novo, original e amplo em nossa legislação educacional, fruto de muita luta e de muito esforço por parte de educadores que se esmeraram para que determinados anseios se formalizassem em lei". O autor explica que a etimologia do termo "base" confirma uma "acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo". O princípio sistêmico organizacional nos ajuda a entender que a Educação Básica não é uma soma de cada uma das etapas, mas sim um *continuum* orgânico de especificidades, contextos e funções que fazem sentido em relação ao todo, com a finalidade de sustentar o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Sob a realidade de um circuito recursivo e retroativo, uma etapa afeta a outra. Entendemos, assim, que o êxito depende da articulação saudável entre as partes, e que o fracasso de uma etapa pode afetar a próxima. É oportuno refletir, à luz do Pensamento Complexo, que na abrangência da Educação Básica circula a ideia

central do reconhecimento de que o desenvolvimento multidimensional em diferentes fases da vida é, de fato, uma condição humana.

Esse saber oferece um arcabouço para compreender a educação de forma integrada, em que cada etapa contempla faces da complexidade humana de indivíduos que, em seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento, não podem ser dissociados de suas múltiplas dimensões (cognitiva, emocional, social e física). Entendemos que a aprendizagem é um processo contínuo e que a transformação não resulta de uma causalidade linear. Cabe à educação escolar apreender e valorizar as retroações, as recursões e as dialogias que fazem com que conhecimentos e experiências anteriores influenciem novas construções no presente e no futuro, em um movimento circular em que o passado pode ser ressignificado pelas novas aprendizagens.

Temos a convicção de que a abrangência e a complexidade da educação nesse documento oficial, que lança base “sobre a qual deve ser construído todo o arcabouço da educação nacional” (Saviani, 2011, p. 7), refletem-se nos sentidos atribuídos a essas grandes e relevantes questões, que é a alfabetização e ao letramento. Questões que, por integrarem o texto da legislação geral da educação brasileira, precisam ser expostas de forma clara. O Quadro 10 apresenta excertos que nos permitem uma visão da concepção dos processos no documento.

Quadro 10. Termos correlatos à alfabetização e ao letramento na LDB/96

TÍTULO III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar
Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: XI – <b>alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura</b> ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos (grifos nossos).
CAPÍTULO II – DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Parágrafo único. São <b>objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores</b> , como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo (grifos nossos).
Seção III – Do Ensino Fundamental
Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o <b>pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo</b> (grifos nossos).

Fonte: LDB/96 (versão de 2024).

Os excertos da LDB revelam o uso da expressão “alfabetização plena” sem contextualização e sem esclarecimentos sobre o conceito em outras partes do texto

da legislação. Ao que parece, a legislação se exime de interpretar um termo que ela mesma apresenta, deixando a interpretação aberta. Consequentemente, isso gera dúvidas sobre o próprio conceito de alfabetização, já que o letramento também não é definido. Seria o letramento essa “capacitação gradual para a leitura” e/ou a formação de leitores? Há uma extensão do conceito de alfabetização pela adição do adjetivo “plena” para além do saber ler e escrever?

O texto deixa entrever que “alfabetização plena”, “formação de leitores” e “pleno domínio da leitura, da escrita” são objetivos diferentes que a Educação Básica deve alcançar. Dessa maneira, o registro mencionado lança mais dúvidas sobre a forma como a LDB entende alfabetização e letramento, pois não se sabe em que consistem esses objetivos. Soares (2003, p. 7), ao observar que “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”, esclarece que ambos os processos tratam da leitura e da escrita em dimensões interdependentes e indissociáveis: aquisição e aspectos sociais da leitura e da escrita.

Nesta análise, é relevante mobilizar o referencial teórico de Soares (1998, 2017) e Tfouni (1988), Kleiman (1995, 2003) que, nesta tese, servem para fundamentar a compreensão de que a apreensão das especificidades dos processos e os usos explícitos dos conceitos de alfabetização e letramento são necessários no contexto de um país que necessita de políticas educacionais de alfabetização eficazes. Conceitos bem definidos refletem uma legislação que preconiza uma abordagem teórica e prática da leitura e da escrita, tendo entre seus propósitos capacitar o indivíduo a participar ativamente da cultura da sociedade letrada.

Se um dos objetivos é que os sujeitos alcancem o “pleno domínio da leitura e da escrita”, o princípio sistêmico organizacional possibilita o entendimento da necessidade de ligação entre a alfabetização e o letramento, o que salienta como prioridades imediatas a imersão dos sujeitos em diversas situações de usos sociais da leitura e da escrita, a participação em atividades significativas que envolvam essas práticas e o contato com uma variedade de gêneros textuais diversos. A formação de leitores depende da imersão dos indivíduos em ambientes escolares circundados por práticas de letramento significativas.

Sem dúvida, dentre as conquistas brasileiras no campo da educação, a LDB/96 simboliza avanços incontestáveis. Sua capacidade de evoluir por meio de atualizações – que permitem tanto o ajuste da Lei aos direitos e ao bem-estar,

quanto permitem as adequações às novas necessidades das realidades – reflete um progresso que transcende a arquitetura normativa da educação nacional. Esse progresso reverbera como um bem público e uma abertura por meio de um olhar plural e democrático, contemplando a multidimensionalidade da esfera social em sua diversidade e focando nas questões culturais e étnicas da realidade brasileira.

Por certo, fica evidenciado que o século XX encerrou um conjunto expressivo de ações cujos resultados reverberaram em avanços para a alfabetização e o letramento. Iniciativas, de âmbito mundial, provocaram mudanças no horizonte educacional, elevando a educação ao status de direito humano universal, enquanto a alfabetização passou a ser reconhecida como a base da aprendizagem ao longo de toda a vida – um fio indispensável para a inserção na cultura, na política e na ciência.

Em síntese, na história da alfabetização, a Lei Darcy Ribeiro é a chave que abriu a porta para a entrada de crianças de pouca idade, com suas mentes jovens, na aprendizagem da leitura e da escrita, elementos vitais para uma participação ativa no exercício da cidadania e no processo de informação e comunicação na contemporaneidade.

Nas décadas seguintes à promulgação da Constituição de 1988, e com base nesse ordenamento, os governantes da nação passaram a definir, sistematicamente, políticas educacionais para a alfabetização e o letramento, em consonância com os compromissos assumidos pelo Brasil de elaborar políticas educacionais para alcançar as recomendações e metas estabelecidas por organismos internacionais. Logo, é razoável afirmar que, na década de 1990, as políticas educacionais de alfabetização, algumas só divulgadas – como no caso do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que continha o objetivo de erradicação do analfabetismo, mas foi suprimido devido à destituição do governo Collor do poder – e outras implementadas (postas em funcionamento), eram planos direcionados ao cumprimento dos compromissos com os organismos internacionais. A alfabetização permanece como preocupação constante nas políticas educacionais, uma vez que o analfabetismo é visto como um risco capaz de comprometer o desenvolvimento futuro da nação.

No contexto subsequente à promulgação da LDB, os processos educacionais foram apresentados por meio de parâmetros para uniformizar a educação brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais introduziram nas escolas perspectivas oficiais

para desenvolver o trabalho com os processos de alfabetização e letramento na área de conhecimento de Língua Portuguesa.

#### 4.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1998)

No final da década de 1990, o Governo Federal empreendeu uma política de reformas curriculares em todas as séries do Ensino Fundamental, para as quais propôs um conjunto de documentos contendo referências às práticas pedagógicas entregues às escolas brasileiras, a fim de estabelecer um percurso educacional de base comum no território nacional, configurado mediante uma proposta curricular flexível norteadora dos currículos estaduais e municipais.

Devido ao seu caráter não obrigatório, sem “força de lei”, o documento curricular com parâmetros norteadores se aproxima dos conceitos de referência e de orientação, com objetivos de auxiliar a produção de conteúdos didáticos, influenciar no formato das propostas das grades curriculares das escolas e, conseqüentemente, indicar as vias que orientam a prática pedagógica, referenciando o trabalho de professores desde a intencionalidade do plano de ensino ao planejamento das aulas, de modo ordenado e contextualizado.

Tinoco (2008, p. 157) observa que “os parâmetros não foram elaborados a partir de um processo de paulatina mobilização e apropriação de saberes junto aos docentes”. A autora afirma que, na realidade, esses documentos foram “entregues como um conjunto de documentos importantes para a operacionalização da prática escolar”. Nessa conjuntura, as proposições da alfabetização e do letramento estruturaram-se em um currículo compendiado por disciplinas e distribuído em ciclos de escolaridade. Assim, a alfabetização consolidou-se como prioridade ao longo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, abrangendo os três anos iniciais. No Quadro 11 expomos excertos que permitem perceber como essa política curricular figura os processos de alfabetização e letramento e o modelo de educação a que se vincula:

#### Quadro 11. Alfabetização e letramento nos PCN/1998

A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa (Brasil, 1997, p. 28).

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero

de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (Brasil, 1997, p. 21).

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem (Brasil, 1997, p. 56).

Fonte: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997).

No que concerne ao trabalho voltado ao ensino da leitura e da escrita na etapa inicial do processo de escolarização, ao focar a língua como um sistema de signos de natureza histórica e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade, os PCN enfocam a “aprendizagem da língua como um processo abrangente de uso e de análise de seus significados socioculturais, a partir dos quais as pessoas entendem e representam a realidade e a si mesmas” (Tinoco, 2008, p. 31). Essa linha de pensamento, quando aprofundada na perspectiva da complexidade em educação, vislumbra proposições que reconhecem a especificidade de cada processo – alfabetização e letramento. Também sinaliza a ligação das partes (ensino do sistema alfabético) com o todo (letramento); em outras palavras, a conexão e a inseparabilidade desses processos.

O princípio dialógico e o da reintrodução do sujeito cognoscente em todo o conhecimento ajudam a superar dicotomias no processo de ensino da leitura e da escrita, uma vez que pautam a complementaridade pela união do que é diferente e recuperam o papel do sujeito na concepção e (re)construção dos fenômenos complexos da alfabetização e do letramento. Nesse viés, concebem-se proposições que se desdobram da diversidade das relações sociais, da inseparabilidade e da dependência da cultura, de múltiplos contextos e trazem para o cerne dos processos educacionais o sujeito ontológico, reconhecido como centro dos processos e parte do todo que é a sociedade.

Na visão hologramática, os sujeitos refletem a sociedade onde quer que estejam. São seres envolvidos e desenvolvidos em uma dinâmica circular retroativa e recursiva em que as ações, neste caso, as proposições de leitura e escrita, podem ou não surtir o efeito desejado, pois o resultado é sempre um efeito com modificações (não se trata de um resultado matemático).

Os PCN orientam a alfabetização pelo ensino da Língua Portuguesa, predeterminado à disciplina Língua Portuguesa, considerando a alfabetização o primeiro passo da aprendizagem da linguagem escrita. Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa respaldam a ideia de que “a razão de ser das propostas de

leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio” e preconizam que “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto” (Brasil, 1997, p. 21). Desse modo, contribuem para o fortalecimento dos significados da alfabetização e do letramento, na medida em que dão importância a aspectos individuais e entendem a escrita como prática social.

Ao analisar trechos relacionados à alfabetização pelas vias de referenciais teóricos e propostas didático-pedagógicas, é possível identificar o construtivismo como a abordagem teórica privilegiada. Os PCN de Língua Portuguesa dão ênfase ao desenvolvimento progressivo de competências, habilidades, da “participação construtiva do aluno”, e também “da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo” (Brasil, Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 33).

À sombra de uma compreensão que parece ser construtivista, o documento valoriza o engajamento dos alunos em suas aprendizagens. O sujeito cognoscente aparece como ser ativo no processo de construção (não de transferência) do conhecimento, e valoriza-se o papel do professor nesse processo.

Somam-se a esses aspectos reveladores do diálogo dos PCN com o construtivismo, a exposição, no volume “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, de cinco referências bibliográficas de obras de autoria de Piaget e mais duas referências de obras em que os autores versam sobre os trabalhos de Piaget.

Outro aspecto que demarca os PCN emerge do conceito “aprender a aprender”, que passou a fundamentar as políticas educacionais no Brasil, no bojo da ordem econômica globalizada e com a efetivação da política no universo neoliberal. De acordo com Duarte (2001, p. 28), a expressão “aprender a aprender” foi “um lema defendido pelo movimento escolanovista e adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, especialmente no construtivismo”. O autor informa que, “no mundo todo, livros, artigos e documentos oficiais apresentam o ‘aprender a aprender’ como um emblema do que existiria de mais progressista e inovador, um símbolo da educação do século XXI”. Os PCN explicitam o termo “aprender a aprender”, no volume “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, da seguinte forma:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua **capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências**, em função de novos saberes que se produzem e demandam um **novo tipo de profissional**, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, **“aprender a aprender”**. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (Brasil, 1997, p. 28, grifos nossos).

O termo “aprender a aprender” é discutido no excerto que versa sobre a vida profissional, refletida sob uma visão estreita da escrita como ferramenta imprescindível para o mundo do trabalho. A aquisição do conhecimento no âmbito escolar e a capacidade permanente de realizar novas construções atendem à finalidade da adaptação dos sujeitos às mudanças do mercado de trabalho.

Entretanto, o conceito de “aprender a aprender” não é estanque sob a ótica do Pensamento Complexo, que destaca o conhecimento como construção, em vez de uma ferramenta pronta (*ready made*) para ser utilizada mecanicamente, sem que sua natureza seja examinada. Nesse sentido, o aprender a aprender assinala uma educação para a compreensão humana, que enfatiza o diálogo, a autocrítica, a valorização da diversidade como pontes para ação e a autonomia interdependente dos indivíduos.

O aprender a aprender assinala uma pedagogia complexa que compreende as aprendizagens realizadas pelos próprios indivíduos que percorrem seu próprio caminho para alcançar o conhecimento pertinente, que lhes permita conhecer sua identidade complexa, a identidade terrena, e os prepare para enfrentar as incertezas e atuar nas relações sociais com a consciência de que o exercício da cidadania é conduzido por relações sociais permeadas por uma ética que leva ao respeito mútuo, à solidariedade e a laços de cooperação.

No tocante à validade dos PCN, o próprio documento explica sua vigência conforme os parâmetros do contexto social e histórico, procurando afastar-se da noção anacrônica: os PCN estão situados historicamente. Não são princípios atemporais. “Sua validade depende do fato de estar em consonância com a realidade social, necessitando, portanto, de um processo periódico de avaliação e revisão, a ser coordenado pelo MEC” (Brasil, 1997, p. 29).

No cenário educacional do século XXI, embora em desuso, os PCN não sofreram nenhum processo de revogação oficial, sendo uma política curricular citada diretamente nos novos documentos que constituem as referências de currículos mais recentes: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nessa conjuntura de relações entre as políticas educacionais brasileiras e os anseios internacionais proferidos em fóruns, conferências e em vastas produções de documentos tidos como “norteadores” da configuração do modelo educativo brasileiro, o Estado do Tocantins criou seu Sistema Estadual de Educação pela Lei nº 653, de 19 de janeiro de 1994. Dez anos mais tarde, sua capital, Palmas, estabeleceu o próprio Sistema Municipal de Ensino. Isso sustenta o argumento de que o Tocantins e, por consequência, a capital Palmas, tenham formulado suas políticas educacionais e organizado a educação sob a influência de diretrizes promotoras do discurso liberal no bojo do capitalismo global e contemporâneo.

#### **4.2 Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024): alfabetização e letramento (na segunda década do século XXI)**

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais pensadas dentro de um determinado decênio; sendo assim, definem-se proposições de alfabetização e letramento em longo prazo. A partir do Plano Nacional, espera-se que todos os estados e municípios criem seus próprios planos, considerando as especificidades e necessidades locais de educação.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, e o segundo, pela Lei nº 13.005/2014, constituem, no limiar do século XXI, um papel histórico desempenhado pelo Governo brasileiro, como medidas de pavimentação dos caminhos da modernidade na esfera democrática, em função de objetivos comuns de um projeto político liberal de resolver a problemática educacional que tem em seu cerne a alfabetização, a qual “se apresenta como o signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade”, segundo a posição trazida por Mortatti (2021, p. 294).

O modo como esse PNE aborda a alfabetização e o letramento, e inclui os processos educacionais, serve de referência para a organização desses processos

em políticas educacionais elaboradas pelos estados e municípios em diferentes agendas governamentais. O Quadro 12 demonstra o modo como estão organizadas as proposições no corpo do segundo Plano.

Quadro 12. Alfabetização e letramento no PNE (2014-2024)

<b>Diretrizes</b>
<p>“I - erradicação do analfabetismo”.</p> <p>“II - universalização do atendimento escolar”.</p>
<b>Meta 5 – alfabetização das crianças</b>
<p>“Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental”.</p>
<b>Estratégias</b>
<p>5.1 Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental [...] qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;</p> <p>5.2 instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças [...], estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento [...];</p> <p>5.3 selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, [...];</p> <p>5.4 fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização [...];</p> <p>5.5 apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;</p> <p>5.6 promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, [...];</p> <p>5.5 apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;</p> <p>5.7 apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, [...].</p>

Fonte: PNE (2014-2024).

Os dados apresentados no Quadro 12 funcionam como diretrizes para que os governos estaduais e municipais cumpram seu compromisso de alfabetizar a Nação, garantindo oportunidades educacionais a todas as crianças do país. Na visão futurista do PNE, a questão da alfabetização universal é levantada como um fator desafiador para o cenário educacional almejado no horizonte brasileiro.

A ideia central é suprimir o analfabetismo mediante políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais com a mesma finalidade de arrancar o analfabetismo pela raiz, conforme sugere o significado etimológico do termo “erradicar”, originário do latim *eradicare*: “arrancar pela raiz”. Essa ideia demonstra a tendência observada por Freire (1968) de uma visão distorcida de analfabetismo como uma “chaga” ou “erva daninha”, quando, na verdade, o analfabetismo é uma expressão vívida e concreta de uma realidade social injusta; é uma das múltiplas formas de manifestação da injustiça social.

O PNE não faz menção ao letramento, termo ignorado nessa política educacional. Seguindo essa tendência, o conceito de alfabetização corre o risco de reduzir-se à aquisição de códigos por meio da técnica de ler e escrever. Sob essa lógica, o analfabetismo seria resolvido pela transmissão de conhecimentos voltados ao desenvolvimento das habilidades de codificar e decodificar; no entanto, a alfabetização não se limita a essas habilidades.

Esse é um conhecimento que comporta em si o erro e a ilusão de subestimar as condições sociais, econômicas, políticas, culturais e o papel dos sujeitos diante do objeto proposto para o estabelecimento de uma educação de qualidade. Para Morin (2000), todo o conhecimento está propício ao risco do erro e da ilusão, uma vez que resulta da percepção através de um processo de tradução, interpretação e reconstrução. Sendo assim, o avanço do conhecimento sobre alfabetização e letramento, do ponto de vista crítico, implica a necessidade de olhar para as múltiplas dimensões da realidade, explorar conhecimentos existentes, buscar novos conhecimentos e revisar o conhecimento sobre os objetos.

Aqui, é oportuno revisar construtos fundamentais para a educação, dentre eles, os princípios do conhecimento pertinente, para observarmos que, no presente momento, depois de decorrido um quarto do século XXI, essa ainda não é uma questão essencial no âmbito de políticas públicas com planos de transformar o quadro social e mudar o cenário educacional do futuro.

É possível perceber no PNE uma preocupação maior em avaliar e aferir a aprendizagem da leitura e da escrita no tempo sequencial com base na idade da criança até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, do que em legitimar um pensar complexo que se apropria da leitura e da escrita, conhecendo-as em sua integralidade e pertinência com um todo que as contextualiza e lhes dá sentido e significado.

O documento oficial vincula a proposição de alfabetização ao argumento de que a oferta de "tecnologias educacionais" e "práticas pedagógicas inovadoras" são bastante necessárias ao projeto de alfabetizar todas as crianças. De fato, são mecanismos necessários, contudo, é preciso que o conhecimento se torne apropriado, o que nos remete à reforma do pensamento, sem a qual não se concebe "o contexto, o global, o multidimensional, o complexo" (Morin, 2000, p. 64). E também não se supera a visão conservadora cartesiana em favor de uma visão complexa que crie novas pontes para a transformação.

As metas e diretrizes do Plano Nacional de Educação são mecanismos indutores e difusores de novas políticas educacionais de alfabetização, apropriadas aos estados e municípios brasileiros. Cada ente tem seus desafios em relação a taxas de analfabetismo, ao ensino, à aprendizagem e ao domínio da leitura e da escrita. Em nosso entendimento, o sucesso na efetivação dos objetivos propostos pelo PNE reivindica mudanças estruturais. Compreendemos, com base em Morin (2000), que é preciso considerar uma nova rota, cujo ponto de partida é a compreensão da articulação entre diferentes problemas e o entendimento de como os problemas se interdeterminam.

Soares (2023, p. 26) acrescenta à natureza complexa do processo de alfabetização "os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam". Observar essa multidimensionalidade da alfabetização e também do letramento é uma premissa para falarmos a respeito da "universalização do atendimento escolar", partindo do entendimento de que não basta apenas a disponibilidade de vagas nas escolas públicas.

Sobre o aspecto social, Soares (1985) explica que nem todas as sociedades conceituam alfabetização da mesma forma. A idade em que a criança deve ser alfabetizada e para que a criança deve ser alfabetizada também são assuntos discutidos sob diferentes pontos de vista.

A título de exemplo de fator cultural, se por um lado o Estado garante a criação e a disponibilidade de vagas em escolas na etapa obrigatória a partir dos quatro anos de idade, os motivos para que crianças nessa faixa etária não frequentem a escola variam desde a longa distância, que dificulta as condições de acesso, passando pela decisão de responsáveis de não matricularem as crianças por considerá-las muito novas, ou pelo desinteresse dos responsáveis. Estes são apenas três exemplos, dentre tantos outros motivos significativos que podem ser

listados para evidenciar que soluções simples e fragmentadas, como apenas criar vagas em edifícios esteticamente modernos, não são suficientes para resolver problemas que, na área educacional, persistem há séculos.

No que concerne à relação da educação com a sociedade, para nós, a alfabetização se caracteriza, dentro da ideia de complexidade que Morin (2000) nos traz, como um desafio no sentido de ser o elemento central da relação entre a educação escolarizada e a sociedade desenvolvida. Assim, os resultados do PNE e de qualquer outra política educacional exigem, antes de tudo, uma percepção multirreferenciada dos sujeitos – crianças do campo e das cidades, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, pessoas com deficiência – e das realidades de cada estado e município.

A política oficial verbaliza uma sequência linear de propósitos e ações a serem executados, sem considerar as variações, incertezas e as instabilidades dos sistemas que compõem a realidade. O plano educacional comporta aspectos programados *a priori* para a alfabetização do futuro, com objetivos estabelecidos sem que se leve em conta as condições externas adversas, as incertezas e as instabilidades que podem perturbar a execução do plano nas esferas das realidades incertas.

Dessa compreensão decorre que, na composição do PNE, as diretrizes, metas e estratégias possuem uma carga mais ligada a previsões do que a precisões. Isso ocorre porque se espera, a partir dos detalhamentos, que os estados e municípios, de modo articulado, coloquem-nas em prática por meio de políticas de alfabetização. Entretanto, os entes da Federação não oferecem as mesmas condições para o funcionamento da educação e de seus sistemas de ensino. Nos casos em que há separatividade e desarticulação entre os sistemas públicos de ensino – estadual e municipal – torna-se ainda mais distante o alcance de metas e soluções para os problemas persistentes na alfabetização e letramento dos indivíduos na idade certa, tidos como peças-chave do processo educacional, na ótica dos administradores públicos e legisladores educacionais.

O PNE configura uma política de Estado própria para conduzir as formulações de novos planos nas esferas estadual e municipal, conforme preconizado no artigo 8º do documento:

“os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas

neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (Brasil, 2014, p. 8).

O Estado do Tocantins cumpriu esse prazo e elaborou seu próprio Plano Estadual (PEE) no ano de 2015, enquanto Palmas, paralelamente, instituiu o Plano Municipal de Educação (PME), para o período 2015 a 2025. Ambos serão objetos de nossa análise no próximo capítulo.

#### 4.2.1 Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019)

A Política Nacional de Alfabetização, doravante, PNA, é a última política nacional elaborada para a alfabetização no final da segunda década do século XXI. Instituída pelo Decreto nº 9.765, em 11 de abril de 2019, estrutura-se no formato de caderno, tendo por finalidade “melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados” (Brasil, 2019, p.7). Para os criadores da PNA, os baixos níveis de proficiência em leitura e escrita das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, demonstrados em avaliações em larga escala como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), e confirmados por avaliações internacionais como Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), justificam a criação dessa política educacional.

Nessa política educacional, seus autores explicitam a pretensão de alinhar a política nacional com as políticas internacionais de alfabetização, acreditando, pelo que inferimos, ser esta a solução da problemática educacional. No texto, os formuladores conceituam e preceituam a alfabetização e o letramento conforme os excertos organizados neste quadro ilustrativo.

#### Quadro 13. Alfabetização e letramento no PNA/2019

[...] Chall revelou quais abordagens eram mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita e concluiu pela abordagem fônica, que recomenda o ensino sistemático e explícito das relações entre grafemas e fonemas (Brasil, 2019, p. 16).

A PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético (Brasil, 2019, p. 18).

[...] ler e escrever com autonomia. É conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária, de um mediador (Brasil, 2019, p. 19).

Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva (Brasil, 2019, p. 21).

Fonte: Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019).

Essa política inscreve em seu teor uma das características do paradigma tradicional: a redução do conhecimento pela escolha de um único caminho teórico-metodológico para a transmissão de saberes, definido como “instrução fônica sistemática” e fundamentado na denominada “Ciência Cognitiva da Leitura”. Esta, por sua vez, é descrita como “um campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro” (Brasil, 2019, p. 20). Conforme mencionado no documento e defendido por seus criadores, esse caminho torna o processo de alfabetização eficaz.

Esse é um dos pontos que efervesceu as discussões no meio acadêmico e gerou duras críticas, reações e rejeições, principalmente de intelectuais e educadores, a título de exemplo: Soares e Mortatti. O argumento é que, na verdade, não se trata de uma política que beneficia avanços, mas sim que substancia retrocessos no cenário educacional, especificamente no campo da alfabetização e do letramento.

De modo contundente, Silva (2020, p. 61) afirma que a Política Nacional de Alfabetização se “configura como uma medida autoritária por cercear outras escolhas por parte das alfabetizadoras, e por ignorar os saberes construídos por essas professoras com base em evidências da própria prática profissional”. Cerceia, inclusive, pela própria delimitação, “outras perspectivas ou propostas teórico-metodológicas” ancoradas em um alicerce conceitual “legítimo e diferente do que sustenta estudos experimentais ou das neurociências”. Nessa direção, a concepção de alfabetização pode remeter a uma visão autônoma de escrita, reduzindo-a a propósitos determinados, ao centralizar um pragmatismo na busca por habilidades eficientes para atingir os resultados dessa etapa civilizatória em que a humanidade se encontra. Essa visão despreza a dimensão sociocultural da escrita que, para Street (2003), foca na relação entre os sujeitos, a escrita e o contexto sociocultural.

Um dos aspectos mais categóricos na PNA é o foco no ensino do alfabeto – a relação grafema-fonema – e a compreensão de que, no viés da Psicologia, as ciências cognitivas oferecem “valiosa contribuição”, “especialmente a ciência cognitiva da leitura”. Inclusive, a definição de alfabetização estabelecida no documento, “como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético”, decorreu, segundo a PNA, da “ciência cognitiva da leitura” (Brasil, 2019, p. 18). Nessa peculiaridade, o documento orienta que o alfabetizador deve se ater

ao ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonológica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita. Embora esses aspectos sejam relevantes para o processo, a crítica recai sobre a redução da alfabetização a questões estritamente técnicas e a consequente sobrevalorização do método.

O cerceamento de contribuições oriundas de estudos já produzidos dentro e fora do Brasil sobre alfabetização e letramento, a exclusividade das metodologias experimentais e a determinação do método fônico, que é pautado no domínio da codificação e decodificação, são os principais aspectos que despertaram a preocupação e o posicionamento crítico por parte de estudiosos da alfabetização e do letramento.

Os pesquisadores contemporâneos entendem essa imposição como um retrocesso, confirmado em uma política que visa promover a alfabetização e o letramento, mas coloca todas as convicções no “poder” de um método, desdobrado integralmente em parâmetro metodológico, como a solução eficaz dos problemas de alfabetização no Brasil. Com isso, a política despreza o caráter social da alfabetização, restringe a concepção de alfabetização e, por consequência, as ações educativas no contexto escolar.

A escolha reiterada do termo "literacia" (tradução portuguesa de *literacy*), em vez de "letramento", é justificada pela seguinte razão descrita no documento: “é termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e a *littératie* do francês”. Para os que elaboraram essa política, “a opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente” (Brasil, 2019, p. 21). Para Silva (2020, p. 61), essa posição defendida no documento é mais uma forma de ignorar “as relevantes contribuições dos estudos do letramento produzidos dentro e fora do Brasil”, apresentando, assim, a “proposição de uma compreensão confusa do que se denomina de literacia”.

Legitimando as contribuições do diálogo entre os saberes, mostramos no capítulo 2 uma síntese de conhecimentos construídos por autores brasileiros e estrangeiros. Enfatizamos o quanto a integração de perspectivas teóricas mutuamente excludentes contribui para a análise e a construção de visões importantes para compreendermos a alfabetização e o letramento em relação às peculiaridades de cada um dos processos.

Porém, a ênfase excessiva em um modelo único de alfabetização, como entendido no documento, contribui para a visão tradicional que concebe os construtores separados de suas obras (Moraes, 2021) e os fenômenos constituídos sem interferências. Todavia, se o que se busca é o uso não apenas pragmático da leitura e escrita no contexto escolar ou fora dele, entende-se que a imposição aos professores do método fônico implica, na prática, uma medida que comprova autoritarismo e desfavorecimento da capacidade inventiva dos sujeitos: professores e alunos. Medidas, assim, acabam por limitar, efetivamente, a alfabetização a uma concepção restrita, tanto em termos teóricos quanto metodológicos.

Os criadores da PNA justificam a relevância de buscar em pesquisas exteriores (internacionais) os fundamentos dessa política que visa combater o analfabetismo. Entretanto, segundo Maciel (2019, p. 58), “as pesquisas sobre alfabetização realizadas no Brasil já têm um arcabouço sustentável e coerente com a realidade brasileira em sua diversidade”. Através dos inúmeros estudos, compreendemos que o analfabetismo é um problema social de natureza complexa, que não se resolve de modo simplista e reducionista pela adoção de determinado método ou apologia à determinada área de estudo, ou pela busca, em outro país, de um arcabouço desenvolvido a partir de e para uma realidade bem diferente do contexto brasileiro.

Ao que parece, os criadores da PNA desconsideram que problemas complexos como o analfabetismo requerem um olhar para aspectos multidimensionais motivadores de falências marcantes nas escolas brasileiras, como a habitual separatividade entre sujeitos/sociedade e escola, a precariedade da organização dos sistemas de ensino, a dissociação entre escola e a vida dos sujeitos, e as condições inadequadas de aprendizagem mediadas por soluções dissociadas da realidade.

O contexto desenhado no decreto da PNA definiu no art. 6º como público prioritário “crianças na primeira infância”, “alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental” priorizando a alfabetização já no segundo ano; depois, alunos da Educação Básica regular com “níveis insatisfatórios de alfabetização”, alunos da modalidade de educação de jovens e adultos e das modalidades especializadas de educação. Todo o contexto desenhado parte dos objetivos assim definidos:

- a) “elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio de abordagens cientificamente

fundamentadas”; b) “assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País”; c) “impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional”; d) “promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia” (Brasil, 2019, art. 4º).

A justificativa para esses objetivos, conforme consta no documento, está baseada nos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização de 2016, que apontou para a necessidade de uma nova política de alfabetização ante as insuficiências nos níveis de leitura das crianças do Brasil. Esse modo reducionista de pensar que aspectos epistemológicos ou “abordagens cientificamente fundamentadas” são determinantes para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem demonstra a visão unilateral sobre o fenômeno educativo da alfabetização. Esse fenômeno educativo complexo, além de ser histórico, é contextual, dinâmico, inconcluso e não deve ser concebido, nem compreendido “ou melhorado sem a presença do diálogo” com quem efetivamente alfabetiza (Moraes, 2021, p. 169).

Em nosso modo de ver e pensar os processos educativos da alfabetização e do letramento, o diálogo precisa ser uma questão vital em qualquer projeto, plano, programa ou processo educacional que almeja resultados transformadores. Para isso, é necessário reduzir a distância entre as políticas públicas para a educação e a sociedade, que recursivamente é produto dos indivíduos e, como já dissemos, é ao mesmo tempo produtora deles. Isso implica um olhar ontológico para o sujeito em seu entrelaçamento com o contexto, a sociedade e com outras dimensões da existência dos seres humanos. Ademais, salientamos que o reconhecimento da importância do diálogo entre diferentes saberes, teorias e epistemologias distintas é essencial na produção do conhecimento no campo das ciências.

Sem dúvida, esse movimento dialógico é proveitoso para ampliar a percepção sobre os objetos do saber. Moraes (2021, p. 169) observa que, para a dialogia se materializar no contexto educativo “em direção ao desenvolvimento humano social, é preciso algumas considerações de abertura, participação e de horizontalidade”. Todavia, essas condições “não são possíveis de serem obtidas em situações de dominação ou de opressão, nas quais prevaleçam relações burocráticas, verticais, de subordinação ou de mando-obediência”. Ao corroborarmos com a autora, observamos que a abertura, a participação e a horizontalidade são justamente os

aspectos negligenciados no planejamento da Política Nacional de Alfabetização (PNA) proposta pelo MEC.

#### 4.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN/2013)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em sua essência, estruturam o saber por meio da organização do conhecimento em eixos temáticos ou na forma de disciplinas, as quais devem compor a base comum curricular nacional. Definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2013, elas são "diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras" (Brasil, 2013, p. 6).

Segundo o mesmo documento, a necessidade de sua criação "surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade – deixaram as anteriores defasadas". As DCN trouxeram consigo obrigatoriedades que, até a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), subsidiaram o planejamento e a organização dos currículos escolares das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, em todas as etapas da Educação Básica. O entendimento de currículo do Ensino Fundamental é apresentado pelas DCN como:

Art. 9º [...] constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (Brasil, 2013, p.132).

Em uma primeira leitura, a ideia que se tem de currículo expressa nesse fragmento é, portanto, adequada com a articulação de saberes formal e informal. Com o princípio dialógico e o princípio da reintrodução do sujeito em todo o conhecimento, entendemos nessa percepção de currículo, o conhecimento visto em suas múltiplas dimensões e inter-relações: permeado pelas relações sociais, incorporando as dimensões cognitiva, cultural e subjetiva (identidade), e articulando o subjetivo com o local, o conhecimento objetivo com o conhecimento universal (conhecimentos historicamente acumulados).

No entanto, em uma análise mais profunda, esse documento oficial diz outra coisa quando estabelece conteúdos mínimos. Um dos pontos que contradiz a ideia de articulação, inter-relação e incorporação, emerge de sua visão simplificadora e reducionista do conhecimento “mínimo”; outro ponto surge do potencial de fragmentação do conhecimento.

Ainda que as DCN busquem a igualdade de formação dos sujeitos em nível nacional, configurando um tipo de realidade resultante de finalidades educacionais consistentes com o modelo de sociedade desejada, o foco nos conteúdos mínimos, efetivamente, consolida a construção de currículos no modelo tradicional caracterizado pela compartimentação do saber e definição do objeto que deve ser ensinado em cada disciplina. O terceiro ponto de divergência com a Complexidade se manifesta no foco do conteúdo. Este ponto por si só colide com as intenções de fazer com que as dimensões subjetivas, sociais, éticas e culturais se tornem centrais na formação do sujeito.

Para a organização do Ensino Fundamental de 9 anos, as DCN observam a necessidade "de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos" (Brasil, 2013, p. 109). Na etapa do Ensino Fundamental, que é obrigatório e tem 9 anos de duração (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), as Diretrizes Nacionais estabelecem o aprendizado sistemático da leitura e escrita nos três primeiros anos (1º, 2º e 3º anos):

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos [...] (Brasil, 2013, p. 38).

Isso, contudo, não desestimula ações em prol da alfabetização de crianças em períodos anteriores ou posteriores a esses marcos. Nos três primeiros anos, a atenção deve estar reservada a práticas de ensino e aprendizagem centradas no processo de alfabetização. O ensino, nesse período, deve garantir a alfabetização a partir da concepção de letramento para crianças de 6 a 8 anos de idade, além de promover o desenvolvimento das diversas formas de expressão.

**O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à**

**alfabetização e ao letramento**, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu **sucesso** no processo de escolarização (Brasil, 2013, p. 109, grifos nossos).

Nesse trecho, a declaração recai em um viés reducionista e fragmentado ao pressupor que o ingresso precoce no Ensino Fundamental, aos seis anos de idade, “permite” que todas as crianças usufruam “do direito à educação”. Essa visão concebe a alfabetização e o letramento como uma chave para o sucesso, ignorando as teias de relações sociais, econômicas e culturais que envolvem os estudantes e omitindo a emergência multicausal que revela uma inter-relação entre fatores cognitivos, subjetivos e o contexto sociopolítico em que o sujeito está imerso. Sob a ótica moriniana dos saberes necessários à educação do futuro (que já chegou), a educação precisa “ensinar a viver” e “ensinar a condição humana”, reafirmando a identidade terrena dos sujeitos. Nesse sentido, o direito à educação não se resume ao ingresso de crianças com pouca idade na escola apenas para o domínio técnico da leitura e da escrita.

Ao focar o sucesso individual no processo de escolarização, as DCN perdem de vista a multidimensionalidade da educação que emerge no ensino da complexidade da condição humana (física, biológica, psíquica, cultural, social, histórica). A relevância na finalidade de “aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização” revela um foco unidimensional com objetivo utilitarista, portanto, simplificador e incompleto.

Para Morin (2000, p. 33), o papel da escola não é apenas o sucesso escolar pela formação de cabeças bem-cheias com a aquisição de conhecimentos de diversas áreas, mas “o dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez”. Esse pensamento contextualizado em relação às Diretrizes contribui para a ampliação da perspectiva de uma educação que estabelece a base para a compreensão humana e para o desenvolvimento de uma identidade terrena, permitindo que a criança cognoscente consiga apreender a condição comum da humanidade em sua unidade e diversidade, e a percepção dos aspectos de sua cidadania terrena.

A relação linear de causa-efeito com aquisição de “conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão” e o conseqüente ingresso a “ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de

rendas média e alta” é outro pensamento simplificador e redutor. O Pensamento Complexo, nos leva à compreensão de que a realidade opera em uma dialógica recursiva com o produto atuando sobre o produtor. Desse modo, entendemos que a concessão do ambiente sugerido como “privilegiado”, por si só, não garante o sucesso almejado, pois sob uma dinâmica dialógica e recursiva, o sucesso do processo educacional é sempre influenciado por inúmeras variáveis socioculturais complexas que a escola, sozinha, não consegue resolver. No documento, o ensino da leitura e escrita durante os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

a) a alfabetização e o letramento; b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia; c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (Brasil, 2013, p. 122-123).

Na ordem em que os elementos aparecem, o excerto sugere o foco na alfabetização e no letramento, e mais adiante deixa entrever um ponto convergente de educação sob o viés de Edgar Morin, ao reconhecer a complexidade do processo de alfabetização. Embora reconheça a complexidade e a distinção desses processos, a ausência de uma ideia de ligação e de objetivos mais amplos, introduz o risco de reduzir os processos a uma perspectiva técnica. Essa ausência de interconexão se manifesta também no modo sequencial de apresentação das áreas separadas por vírgulas interpretadas como isolantes de elementos (disciplinas) independentes, com funções e fins em si mesmos. O Pensamento Complexo preconiza que nenhuma dessas áreas pode ser compreendida de modo integral estando isoladas e descontextualizadas.

Quanto à base epistemológica de suas propostas didático-pedagógicas, as DCN explicitam na bibliografia utilizada uma referência a Piaget (1991), o que nos permite inferir o embasamento no construtivismo, nas linhas dos PCN, como a base teórica mais ampla no documento.

As conjecturas e interpretações que inscrevem as ideias em alguma base teórica partem das inferências do nosso olhar investigador. Assim, para exemplificar, consideramos que o documento incorpora princípios do construtivismo em ênfases como essas:

- a) Ideia de que o aluno é um sujeito ativo que constrói seu conhecimento: “sujeitos inventivos, participativos, cooperativos” (Brasil, 2013, p. 20).
- b) Visão de sujeitos em seus papéis “socialmente construtivos” (Brasil, 2013, p. 249).
- c) Entendimento de escolas “com características e padrões construtivos” (Brasil, 2013, p. 284).
- d) A educação cidadã “consiste na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola, individualmente e em equipe, para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária [...]” (Brasil, 2013, p. 29).
- e) [...] os sistemas educativos “devem investir em ações pedagógicas que priorizem aprendizagens através da operacionalidade de linguagem [...] em que o que interessa, fundamentalmente, é o vivido com outros, aproximando mundo, escola, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura e vida”.

Diante disso, percebemos nos dois últimos excertos, princípios do sociointeracionismo de Vygotsky no destaque à ideia de alunos como sujeitos sócio-históricos, que se humanizam no processo de interação por meio das linguagens, das vivências e da apropriação do conhecimento, em decorrência das experiências sócio-históricas. Outra questão que ressalta da leitura, conforme nossa interpretação, é que a aprendizagem crítica da leitura, da escrita e das linguagens decorre de práticas sociais que são construídas em interações históricas e culturais que antecedem o universo escolar, ou seja, as interações extraescolares.

Convergindo com o Pensamento Complexo em relação à perspectiva de que a aprendizagem e o conhecimento são processos dinâmicos, relacionais e contextuais, acreditamos que as DCN referenciam uma compreensão de sujeito cognoscente apreendido em sua totalidade cultural e histórica.

#### 4.2.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018)

Em uma ordem que vai da maior para a menor, os sistemas educacionais são guiados pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), pelas políticas educacionais de ordem curricular, como as Diretrizes Curriculares, e, por fim, pelo documento normativo que sucede as

Diretrizes: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja primeira etapa (Educação Infantil e Ensino Fundamental) foi homologada no final de 2017.

A ideia de uma base comum está incorporada na LDB de 1996, reiterada no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e inscrita no artigo 26 do capítulo II da LDB (versão de 2023), onde se lê que “os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum”, a qual deve ser “complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

A BNCC foi elaborada como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7, grifos nossos). Nessa política, estabelecem-se propostas pedagógicas que expressam o que precisa ser ensinado nas escolas brasileiras. Para isso, idealizam-se conhecimentos padronizados para o desenvolvimento de competências que todos os estudantes brasileiros devem adquirir ao longo da trajetória na Educação Básica.

Em linhas gerais, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com o desenvolvimento global dos estudantes sustentado pela visão de formação integral dos estudantes.

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao **desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva**. Significa, ainda, assumir uma **visão plural, singular e integral** da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – **considerando-os como sujeitos de aprendizagem** – e **promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades**. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2017, p. 14, grifos nossos).

Desse modo, ao compreender, de forma relativa, aspectos básicos da complexidade da condição humana em sua diversidade, focar singularidades e diversidades, perceber a multidimensionalidade, e por considerar as interligações das dimensões econômica, social e cultural, observamos que esses construtos são fundamentos centrais da recusa do reducionismo, bem como da defesa de uma visão integral e interconectada do ser humano e do conhecimento. São pontos que

coadunam com a visão (sistêmica, dialógica, não linear), a postura crítica e os princípios do Pensamento Complexo, que os legitima e os discute em defesa de uma educação transformadora, que para ser transformadora precisa integrar diferentes dimensões, reconhecer as singularidades e diversidades, transcender o paradigma da simplificação e da disjunção.

No entanto, a proposição de diretrizes universalizantes de conteúdos fechados e a listagem de competências, oriundas de um documento curricular de natureza rígida, apresenta incoerências entre esse compromisso e a autonomia criativa de professores e estudantes. Quando o documento recomenda, ou melhor, determina que “todos” os estudantes tenham as mesmas aprendizagens define, por conseguinte, que todos os professores de todas as escolas do Brasil cumpram “a lista”, ensinem os mesmos conteúdos e desenvolvam nos alunos as competências determinadas no documento. Nisso, professores e alunos tendem a não agir como agentes do ensino e da aprendizagem, visto que são apenas reagentes responsivos às determinações da BNCC.

Na ótica do Pensamento Complexo de Morin, a multidimensionalidade do desenvolvimento da formação humana é explicitada pelo processo sempre recursivo, revelador da consciência de que o ser humano faz parte de uma trindade (indivíduo/sociedade/espécie). É um processo igualmente dialógico, por compreender e apreender os contrários. Também envolve a autonomia do ser humano em sua autoformação e a dependência em sua relação com o meio que o sustenta e nutre. Nesse sentido, as questões essenciais à formação integral da pessoa humana não se encerram em conteúdos programáticos (curriculares), que incorrem no risco da simplificação, tendo em vista que “conteúdos mínimos” podem representar o isolamento e serem ensinados de forma isolada, desvinculados dos demais saberes.

Em relação à alfabetização, essa nova política curricular evidencia sua posição, concebendo-a como um dos pilares fundamentais da formação educacional, posicionada no centro de um processo contínuo e interligado pelos ciclos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No componente curricular de Língua Portuguesa, encontramos pressupostos a respeito da alfabetização e do letramento, bem como noções do processo de alfabetização e letramento nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

A normativa define a alfabetização como o processo em que se dá a apropriação do sistema da escrita alfabética. Indica como ponto inicial da ação pedagógica o foco na alfabetização dos alunos não mais nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, como preconizado nas DCN. O processo foi designado oficialmente para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o que ratifica o ciclo da alfabetização centrada no 1º e 2º anos, para que as crianças de seis a sete anos possam apropriar-se da escrita alfabética. Nessas circunstâncias, a criança matriculada na “idade certa” no ciclo da alfabetização deverá ter se apropriado da leitura e da escrita ao renovar sua matrícula no 3º ano do Ensino Fundamental, com oito anos de idade, seguindo a perspectiva da “idade certa” nessa política curricular.

No que tange a proposições didático-pedagógicas necessárias ao processo de alfabetização, a BNCC não nomeia nem demarca explicitamente uma forma de desenvolvimento ou princípio organizativo da ação pedagógica com foco na alfabetização, mas apresenta uma abordagem do processo, pautando o seguinte:

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do Português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2017, p. 89-90).

Ao focalizar o desenvolvimento da consciência fonológica por meio da compreensão da relação entre fonemas e grafemas, parece-nos que a BNCC concebe essa aprendizagem como um passo para o letramento. Isso, segundo Sousa (2022, p. 124) demonstra “que há uma tendência no corpo do texto a abordar os processos de modo hierarquizado e não simultâneo”.

O documento efetiva a alfabetização na codificação e decodificação dos grafemas e fonemas. Dessa compreensão, inferimos uma tendência do documento para a abordagem fônica. Com isso, torna-se necessário pelo menos mais um exercício de busca no texto oficial de referências que confirmem esse entendimento. *Ipsis litteris*, apreende-se no documento o seguinte:

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso

conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito (Brasil, 2017 p. 90).

A relação linear entre fonema (sons da fala) e grafema (escrita) é o princípio organizativo do método fônico. Nesse contexto, a alfabetização, em sua faceta linguística, está ligada à habilidade de codificar e decodificar, fomentada por esse método. A codificação e a decodificação, efetivamente, são competências linguísticas que, na BNCC, delimitam o processo de alfabetização. Isso se confirma pois o documento designa o “tornar-se alfabetizado” como o domínio do alfabeto e da mecânica da escrita, circunscrevendo o aprendizado à capacidade de codificar e decodificar os sons da língua em material gráfico.

Conforme historicizado por Mortatti (2019, p. 32), ao longo da história da alfabetização no Brasil, “dependendo do que foi considerada a unidade linguística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou “todo” ou “parte””, nota-se uma subdivisão classificatória que coloca o método fônico (parte dos sons correspondentes às letras) entre os métodos sintéticos. Portanto, o método fônico se insere junto com o método alfabético (soletração, partindo dos nomes das letras) e o método silábico (emissão de sons, partindo das sílabas), que são métodos difundidos no Brasil com maior ênfase a partir do século XIX.

Consta no glossário do CEALE (2025), que os métodos sintéticos estão baseados em um pressuposto central: a “compreensão de que o sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica”. Dependendo da aplicação do método (alfabético, fonêmico ou silábico), “essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, para formar um todo. A isso denominamos decodificação ou decifração”. Ao enfatizar a codificação e decodificação, corre-se o risco de reduzir o conceito de alfabetização à tradução do oral para o escrito e à decifração do escrito para o oral.

Considerando a importância da abordagem fônica, um modo de afastar esse risco é entender que não se trata de uma receita única e infalível para qualquer situação e para todo o processo de aprendizagem, mas sim de uma abordagem que possibilita levar às crianças à compreensão de distintas relações entre fonemas e grafemas, bem como de outros mecanismos fonológicos "característicos do sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa, a exemplo de composições e

tonicidades silábicas e, até mesmo, de pausas marcadas por sinais de pontuação" (Silva, 2020, p. 61-62). Para tanto, o autor enfatiza, no mesmo texto, que a alfabetização se torna mais produtiva quando é "desenvolvida em contextos de letramentos planejados, ou seja, envolvida em diversificadas práticas de leitura e escrita mediadas por alfabetizadores". Assim, o letramento entra no campo das discussões:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 61).

Vistos na BNCC, a alfabetização e o letramento são processos paulatinos, com supremacia, ao que parece nesta passagem, da alfabetização, ou seja, do processo de aprender a ler e escrever. A política de natureza curricular expressa a ideia de que a aquisição do código escrito e da habilidade de leitura e escrita "oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social" (Brasil, 2017, p. 63). Desse ponto de vista sobre o desdobramento da apropriação da leitura e da escrita, seguido de uma ideia do que é alfabetizar, posicionamos nossa percepção de que a BNCC diferencia dois processos: um é o da aquisição da escrita; o outro, o do desenvolvimento de diferentes usos da língua escrita.

Dito isso, a Base assume em seu texto "a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais" (Brasil, 2017, p. 67). Nessa direção, mesmo que não explicita o(s) autor(es) que referenciam a base teórica adotada, a BNCC dirige o olhar para os gêneros textuais, considerando o texto a esfera central de onde emanam os conteúdos e a unidade de trabalho, e valoriza a relação entre texto e contexto de produção. A linguagem – de natureza dialógica – é compreendida como prática social relacionada à interação. Acrescentam-se à lista os conceitos de "dialogia" e "gêneros discursivos", os quais sinalizam para a abordagem, a concepção de linguagem e a perspectiva discursiva de Bakhtin.

Uma vez descritas as políticas educacionais nacionais de alfabetização datadas no período de meados de 1990 a 2019, as quais (ainda) dialogam com a

realidade presente, e após assinalados os referenciais teóricos e as propostas didático-pedagógicas nelas inscritas, no próximo capítulo focaremos, sob a ótica da interligação, as políticas de alfabetização e letramento instituídas pelo Estado do Tocantins. Em seguida, analisaremos as políticas educacionais municipais estabelecidas para o ensino da leitura e da escrita que compuseram e compõem o desenvolvimento histórico da alfabetização e do letramento no sistema municipal de educação da cidade de Palmas-TO. Dessa forma, almejamos conhecer de que maneira as proposições para a alfabetização e o letramento vieram se estruturando sob iniciativas governamentais, por meio de políticas educacionais que dão forma à educação municipal, no decorrer da última década do século XX até meados desta segunda década do século XXI.

#### **4.3 Síntese parcial: entre o conhecimento produzido e a perspectiva complexa**

Os dados analisados neste capítulo permitem responder às três questões iniciais levantadas para orientar a discussão dos pontos principais da rota traçada pelos objetivos específicos desta tese: Como as políticas educacionais concebem o papel da leitura e da escrita na sociedade contemporânea? Quais são as concepções de letramento presentes nas políticas educacionais e como elas podem influenciar o ensino e a aprendizagem? Qual lógica caracteriza os princípios norteadores das proposições de alfabetização e letramento nas políticas educacionais analisadas?

Os documentos oficiais analisados, em suma, representam os ideários políticos nacionais que fixam normas de funcionamento dos sistemas educacionais, normatizam e direcionam o desenvolvimento da leitura e da escrita no atual contexto social, servindo de base para a construção das políticas educacionais do Sistema Municipal de Educação de Palmas-TO.

A evolução das políticas educacionais relativas ao aprendizado da leitura e da escrita revela uma dinâmica instável. Em diferentes momentos, a abordagem dos conhecimentos básicos ora equipara os conceitos de alfabetização e letramento, ora os dicotomiza (Street, 2013) e os sequencia, colocando o letramento em segundo plano, ora ainda foca exclusivamente na alfabetização. Essa oscilação reflete a dificuldade das políticas em sustentar uma visão integrada e consistente do processo de ensino, aprendizagem e dos usos da linguagem escrita.

Apesar de darem destaque à alfabetização, falta aos mentores das políticas educacionais um aprofundamento teórico na exposição dos temas. O aprofundamento beneficiaria o embasamento científico, um aspecto essencial para uma definição clara e coerente “dessa aprendizagem da qual dependem as demais” (Scliar-Cabral, 2019, p. 274). A autora observa que falhas na fundamentação metodológica no interior de políticas educacionais desorientam o “corpo de educadores, os mediadores, sem os quais não se atinge uma alfabetização de qualidade”. Desse modo, fundamentar os processos educacionais e escrever sobre algo que se entende é uma forma de evitar equívocos ou de impor ideias frágeis sobre os conceitos de alfabetização e letramento em políticas educacionais que se levantam diante da necessidade real de políticas de alfabetização eficazes para a sociedade brasileira.

Conforme bem acentua Saviani (2008), a educação brasileira encontra-se no quarto período de sua história (iniciado em 1961), caracterizado pelo predomínio das ideias produtivistas exacerbadas pelo neoliberalismo. As ideias pedagógicas produtivistas perpassam diferentes governos, vigorando, inclusive, em diversas formulações de políticas educacionais e, conseqüentemente, incorporando-se em proposições de alfabetização e letramento.

O modelo de letramento autônomo é compatível com a estrutura produtivista. Como resultado dessa concepção, a escrita pode ser vista com valor utilitário, servindo aos objetivos de ideários políticos, sociais, econômicos e culturais. Nesse viés tradicional, o objeto é apenas a escrita; a realidade é homogênea; o foco das proposições do objeto é a capacidade de uso dessa tecnologia pelos sujeitos; e o resultado é o impacto da escrita sobre o indivíduo, em uma relação que reproduz a cultura dominante.

A abordagem do letramento autônomo reflete-se em políticas educacionais que ignoram a dimensão sociocultural da escrita. Isso pode ser inferido do fato de que essas políticas não reconhecem que “a teoria do letramento seja fundamentada em comparações entre diferentes culturas com relação aos usos sociais da leitura e da escrita” (Street, 2013, p. 6). Essa crítica é central ao letramento ideológico, que nasceu “como uma crítica ao modelo autônomo” (Silva, 2018, p. 86), constituindo uma perspectiva teórica essencial para a elaboração de políticas educacionais humanizadoras. Nessas políticas, o papel da escrita enfatiza as práticas cotidianas e promove a autonomia dos indivíduos em sua atuação social.

O letramento ideológico corrobora com a perspectiva complexa, merecendo destaque a busca pela contextualização e multidimensionalidade das práticas de usos da leitura e da escrita. Terra (2013) destaca aspectos (sem esgotá-los) desse modelo que consideramos pontos alinhados com o Pensamento Complexo:

(i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade (Terra, 2013, p. 46).

Os três aspectos salientados pela autora nos oferecem percepções de uma abordagem contrária à visão reducionista, que na crítica moriniana separa o objeto de seu contexto e das múltiplas dimensões. O modelo ideológico de letramento corrobora com essa perspectiva ao refutar a neutralidade com a ideia redutora do letramento a uma habilidade técnica e universal.

Um segundo ponto de encontro com o Pensamento Complexo reside na pertinência do letramento. Assim como Morin (2000, 2003, 2005) reitera a importância da contextualização de todo o conhecimento, o letramento não deve ser visto como um saber único, mas que está sempre situado em um contexto e, portanto, ligado ao todo do qual faz parte. Essa necessidade de contextualização é o que justifica a afirmação da existência de múltiplos letramentos.

O terceiro ponto de convergência com o Pensamento Complexo reside no reconhecimento da contradição e da dialógica, que emergem da não neutralidade do letramento. Em vez de tentar resolver as tensões, o letramento ideológico adota uma postura que consideramos complexa: compreende e inclui na análise da leitura e da escrita as estruturas de poder e as contradições sociais, aplicando, assim, o princípio dialógico moriniano de não afugentar noções que são ao mesmo tempo complementares e antagônicas, mas mantê-las unidas.

Nesta pesquisa, as políticas educacionais curriculares são construtoras de sentidos sobre nosso objeto de estudo: os processos de alfabetização e letramento em políticas educacionais. O Pensamento Complexo e os novos estudos do letramento, que constituem a perspectiva epistemológica e teórica desta tese, nos levam a assumir, em nossa análise, a concepção de letramento que abrange seus aspectos políticos, socioculturais e cognitivos. Antes, porém, de analisarmos o objeto, especialmente nesse tipo de política educacional elaborado no ou para o

contexto do Sistema Municipal da Educação de Palmas-TO, abordamos o conceito de currículo do ponto de vista da complexidade, visto que a maior parte das políticas que analisamos é de natureza curricular.

Para construir uma visão ampla e promover a reflexão crítica sobre os processos de alfabetização e letramento oficializados como conteúdos em um artefato que delinea o longo caminho a ser percorrido comumente pelos sujeitos da educação formal, almejamos um artefato ligado à vida humana.

Um currículo tecido a partir de múltiplas perspectivas e da multidimensionalidade que formam o todo, capaz de integrar culturas e saberes que se entrecruzam e, por extensão, fomenta inter-relações e, fundamentalmente, prioriza os sujeitos como autores de seu próprio pensamento. O currículo, assim integrador, implica reconhecer a interdependência entre os indivíduos e os objetos do conhecimento, especialmente ao questionar para que serve e para quem serve o ler e escrever, ou seja, o propósito e os sujeitos da leitura e da escrita.

Do Latim "*currere*", significa "correr", "percurso" ou "caminho", remete ao termo currículo e aponta para a ideia de trajetória comum a todos os "caminhantes" da educação formal. Desde a fase inicial da escolarização até os anos finais da Educação Básica, o currículo deve ser o caminho para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, de forma que possa levar à apropriação de conhecimentos históricos que são, por natureza, inacabados e culturalmente produzidos. Nesta visão, os próprios indivíduos, seres humanos em constante evolução do pensamento, podem atribuir significados à sua jornada de aprendizagem. Nesse sentido, o Pensamento Complexo (no qual temos uma visão de educação complexa) supõe uma ontologia que nos permite identificar uma conexão recursiva entre os sujeitos e o objeto, considerando as questões para quem e para que serve o ler e o escrever.

Sob uma visão de educação complexa, as políticas educacionais curriculares (e as não curriculares) precisam constituir uma educação integral do ser humano, em vez de abordar apenas dimensões fragmentadas. As políticas públicas para o campo precisam, permanentemente, proporcionar às crianças aprendizagens indispensáveis para os desafios do mundo contemporâneo. O pressuposto é de uma ontologia aberta para o ensino da condição humana e da identidade terrena. Esses são eixos que abrem a visão para seres que interagem mutuamente em um mundo-sistema onde indivíduos, sociedade e educação são elementos entrelaçados, que se

influenciam e se retroalimentam, construindo-se e reconstruindo-se incessantemente.

Considerando essas conexões profundas e inerentes ao sistema, faz-se necessário que o currículo direcione sua ação para estabelecer o conhecimento pertinente, o que implica em contextualizar e significar vivências e experiências com a leitura e a escrita, que são construtos multidimensionais: individuais (cognitivo), sociais, culturais e ambientais. E, nesse sentido, o currículo deve ser visto como uma jornada de construção de conhecimentos passíveis de questionamentos e provisoriidades. É um caminho de encontro com culturas que são determinantes das atividades de leitura e escrita, de liberdade e de experiências pedagógicas.

Dessa forma, ao compreendermos o currículo como um artefato cultural complexo de natureza social, somos levados a refletir sobre sua essência e finalidades. O que, de fato, esse artefato representa e a que propósito deve servir em relação aos processos de alfabetização e letramento? É pela via da articulação da análise que ressaltamos algumas características dentro do que Alves, Barros e Viana (2018) classificaram como currículo inclusivo, voltado para a diversidade e, sobretudo, currículo humanizador:

Currículo para diversidade é ser mediador entre o **saber**, o **ter** e o **ser**. Que compreende a interdependência entre o homem – como um ser biopsicoantropossocial – e a natureza. Que reconhece a certeza da **mutabilidade**, mas também a existência de uma cooperação, interligação planetária comum a todos nós. Que se atem à **reflexividade** do saber de: “**o que ensinar, para quem, a favor de quem e contra quem**”. Pois, educar para diversidade é um **ato político** de amor... e a educação pode **libertar** ou **escravizar**... um **sujeito**, uma **sociedade** ou uma **nação**... (Alves; Barros; Viana, 2018, p. 207, grifos das autoras).

Entendemos o currículo sob a ótica que valoriza as inter-relações, como um artefato componente da estrutura organizacional política, cultural e funcional da escola e, por consequência, influenciador da práxis educativa, na qual o ensino conduz os sujeitos à compreensão significativa do conhecimento.

Nessa concepção, as disciplinas componentes das matrizes curriculares são conhecimentos que, reunidos, articulados e integrados em um conjunto coerente, permitem que o ensino supere a simplificação e una o que foi fragmentado: o ser humano e o conhecimento. O currículo, então, traça um caminho a ser seguido para a formação cidadã, comprometido com o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e, para isso precisa ser um artefato sempre contextualizado e construtivo, capaz de se bifurcar e se dinamizar, isto é, tem um planejamento inicial,

mas se amplia de forma emergente, integrando diferentes áreas do conhecimento para responder às expectativas da comunidade escolar. Esse artefato cultural possui uma dimensão de autoeco-organização. Isto significa que o ponto de partida de sua criação e evolução é a sala de aula e as necessidades multidimensionais dos alunos.

Decerto, é no contexto escolar, vivido e atravessado pelo entrosamento entre indivíduos, escola e sociedade, que o currículo faz sentido e deve ser concebido. Se o foco do currículo é a aprendizagem, “o conhecimento é fruto de toda essa rede de interações, intercâmbios e trocas” (Moraes, 2021, p. 135). Nessa perspectiva, os sujeitos assumem o centro dos interesses desse construto pedagógico, cabendo-lhes o exercício prático por meio do manejo crítico, reflexivo e criativo do conhecimento. Dito isso, no prisma do currículo inclusivo, construído a partir da diversidade – portanto, um currículo humanizador – contemplamos uma relação sistêmica entre parte-todo-parte e compreendemos a inseparabilidade dos indivíduos e o contexto em tempos de incertezas, a associação entre professor, aluno e os saberes, tendo em conta a escola como o ambiente onde os objetivos da educação se potencializam no currículo mediatizado pela práxis educativa.

Nesta direção, nosso argumento consiste em defender que, no contexto do Sistema Municipal da Educação de Palmas-TO, um caminho para o processo de alfabetização e letramento, em um currículo humanizador, poderia ser iniciado pelo despertar da curiosidade natural dos sujeitos, partindo de indagações acerca do ser humano, da vida, da sociedade e do mundo (Morin, 2000). Isso significa que a alfabetização e o letramento não são conteúdos circunscritos apenas à disciplina de Língua Portuguesa.

De acordo com Morin (2003, p. 75), “é interrogando o ser humano que se descobriria sua dupla natureza: biológica e cultural”. Esta seria uma maneira de construir práxis educativas nas quais aspectos físicos e químicos, as dimensões psicológicas, sociais e históricas da realidade humana seriam gradativamente discernidos cientificamente. De modo subsequente, as ciências conduziriam “à inserção do ser humano no cosmo”, no âmbito de um sistema curricular caracterizado pela organização do conhecimento em categoria disciplinar. Consoante ao posicionamento de Morin (2003, p. 75), para isso, as disciplinas deveriam estar “reunidas, ramificadas umas às outras, e o ensino poderia ser o

veículo entre os conhecimentos parciais e um conhecimento do global". Isto sugere que:

[...] desde a escola primária, dar-se-ia início a um percurso que ligaria a indagação sobre a condição humana à indagação sobre o mundo. À medida que as matérias são distinguidas e ganham autonomia, é preciso aprender a conhecer, ou seja, a separar e unir, analisar e sintetizar, ao mesmo tempo. Daí em diante, seria possível aprender a considerar as coisas e as causas. [...] É preciso ensinar que as coisas não são apenas coisas, mas também sistemas que constituem uma unidade, a qual engloba diferentes partes. Não mais objetos fechados, mas entidades inseparavelmente ligadas a seu meio ambiente, que só podem ser realmente conhecidas quando inseridas em seu contexto. No que diz respeito aos seres vivos, eles se comunicam, entre si e com o meio ambiente - comunicações que fazem parte de sua organização e de sua própria natureza. [...] preciso aprender a ultrapassar a causalidade linear causa → efeito. Compreender a causalidade mútua inter-relacionada, a causalidade circular (retroativa, recursiva), as incertezas da causalidade (por que as mesmas causas não produzem sempre os mesmos efeitos, quando os sistemas que elas afetam têm reações diferentes, e por que causas diferentes podem provocar os mesmos efeitos). Assim, será formada uma consciência capaz de enfrentar complexidades. A aprendizagem da vida será realizada por duas vias, a interna e a externa (Morin, 2003, p. 76-77).

Por fim, posto isso, à luz do Pensamento Complexo, concebemos o currículo como aquele que beneficia "cabeças bem-feitas" e potencializa o caráter singularmente humanizador da educação. Nesse sentido, o currículo da educação escolar funciona como um caminho para a tecitura de saberes e conhecimentos para a vida, com finalidades emancipadoras do ser humano, considerando-o parte integrante da totalidade cósmica.

O estudo realizado neste capítulo permitiu revisitar as principais políticas educacionais nacionais contemporâneas normativas (LDB, DCN e BNCC) e referenciais (PCN), com a finalidade específica de analisar as concepções de alfabetização e letramento presentes, discernindo seus referenciais teóricos e propostas didático-pedagógicas. Foi possível observar uma tensão persistente entre a visão reducionista da alfabetização e a perspectiva ampliada e multidimensional do letramento.

Na caminhada desta investigação, transferimos o foco do plano federal para o local e, em um movimento de inter-relação e complementaridade investigamos, no próximo capítulo, como as concepções se materializaram ou foram recontextualizadas no âmbito específico do recorte empírico, examinando, sob a ótica da complexidade, as proposições de alfabetização e letramento contidas nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Palmas-TO.

## 5 ENTRE FIOS E REDES: A TECITURA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS EM PALMAS-TO

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

(Freire, 1991)

Neste capítulo, o propósito é analisar as perspectivas de alfabetização e letramento que fundamentam as políticas educacionais do Sistema Municipal de Educação de Palmas-TO, para a apresentação, a seguir, de uma perspectiva de educação complexa à luz da Epistemologia da Complexidade. Buscamos compreender em que medida a educação complexa, conforme discutida por Edgar Morin, encontra ecos ou divergência nas políticas de alfabetização e letramento adotadas por essa rede de educação. Para isso, analisamos e discutimos os resultados obtidos sob a ótica dos princípios da Complexidade.

Usamos a estratégia metodológica de correlacionar excertos dos documentos sobre os processos de alfabetização e letramento aos eixos de análises construídos no Capítulo 3, tendo como critério analítico os conceitos de alfabetização e letramento conceituados no Capítulo 2.

Primeiramente, contextualizamos a rede municipal de educação de Palmas-TO e apresentamos as políticas educacionais que atualmente orientam os processos de alfabetização e letramento. Nas seções seguintes abordamos os processos em cada um dos documentos selecionados, tendo a prática social como cerne da leitura e escrita.

Considerando que o Município faz uso das políticas estaduais na organização da educação municipal, enquanto se auto-organiza no trabalho de construção e implemento da sua própria política curricular, cabe ressaltar que foi necessário iniciarmos a análise das políticas educacionais para a alfabetização e o letramento propostas na esfera estadual. Na sequência, navegamos pelos documentos oficiais do locus de pesquisa, onde nos situamos para analisar as proposições de

alfabetização e letramento em políticas educacionais elaboradas pelo município palmense.

### **5.1 Políticas Educacionais de Alfabetização e Letramento em Palmas-TO**

Palmas possui, segundo dados do órgão censitário IBGE (2022), uma população de 302.692 pessoas residentes. Nessa população, o órgão censitário pontua que 38.028 crianças compõem a faixa etária de 0 a 6 anos de idade, o que representa um percentual de 10,58% dos palmenses. Esta faixa etária possui idade adequada para compor o cenário de duas etapas da Educação Básica, conforme definidas na LDB/96: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Do ponto de vista social, essa realidade evidencia uma cidade representada por uma população relativamente jovem, o que implica a necessidade de um comprometimento substancial do município no atendimento escolar, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

Em relação à atual composição escolar, o município de Palmas tem sob o domínio de sua rede de ensino, no final do ano de 2024, de acordo com dados da Semed (2024) disponíveis no Sistema de Gestão Escolar (Sige), 35 (trinta e cinco) Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei) e 44 (quarenta e quatro) Escolas de Ensino Fundamental, totalizando 79 (setenta e nove) unidades educacionais, das quais 19 (dezenove) são em tempo integral. No que diz respeito ao atendimento específico do ciclo da alfabetização, denominado Ciclo Sequencial da Alfabetização (CSA), o Sige (2024) informa que, atualmente, são 40 (quarenta) unidades educacionais que ofertam o CSA, localizadas entre a zona urbana e a zona rural, ressaltando que todas as unidades educacionais da zona rural são em tempo integral (Palmas-TO, 2024).

A perspectiva de alfabetização e letramento para Palmas é direcionada por três eixos considerados estratégicos: “acesso”, “permanência” e “sucesso”, reconhecendo, assim, que o direito e a universalização da alfabetização não se separam do significado de democratização da educação. A junção desses aspectos, no entendimento de Soares (2023), diz respeito ao acesso de crianças ao ensino de qualidade que verdadeiramente garanta a aprendizagem da leitura e escrita, sem a qual não se progride nos demais níveis e etapas da Educação Básica.

Em relação ao “sucesso” do processo de alfabetização, o currículo local observa os eixos propostos pelo MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), ao delimitar um conjunto de habilidades básicas que formulam o conceito de criança alfabetizada e estabelecem o padrão característico do sujeito alfabetizado ao término do 2º ano do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, observamos a apreensão do entrelaçamento entre os processos de alfabetização e letramento. Nessa percepção dialógica da relação entre todo e parte e parte e todo, ressaltamos a alfabetização e letramento como processos distintos, mas que se complementam, permitindo que os sujeitos usem a leitura e a escrita para interagir com o mundo, atuar em diferentes contextos e responder a objetivos diversos.

Esses eixos incluem a capacidade de “ler palavras, frases e pequenos textos, localizar informações na superfície textual”, bem como a habilidade de “produzir inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal, escrever textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos e de segmentação” (Brasil, 2023). Esse padrão desejável enfatiza a alfabetização e o letramento: aprendizagem de práticas iniciais de leitura e escrita, por meio do ensino intencional e sistemático no ciclo de 1º ao 2º ano.

A resposta do poder público municipal palmense a esse padrão estabelecido pelo INEP se materializa em documentos para a alfabetização e o letramento de crianças, dispondo-se, no exercício de sua autonomia na área da educação, alinhar-se a esses requisitos.

No contexto escolar brasileiro, cabe aos sistemas municipais de ensino tratar da organização legal, portanto, da estrutura institucional e normativa da educação no município. Dessa maneira, como propusemos já no título deste trabalho, centramos nossa ação de pesquisa documental no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Palmas-TO, que nos oferece os documentos oficiais para a análise dos processos de alfabetização e letramento.

O Quadro 14 apresenta as políticas educacionais vigentes que serão analisadas e formam um conjunto de documentos oficiais que estabelecem caminhos de inter-relação entre o Estado e o município que depende dessa articulação para que as escolas, tanto urbanas quanto rurais, tenham referências de conteúdo para o ensino e a aprendizagem. Lembrando que, embora Palmas tenha formalizado seu sistema educacional, está em fase de auto-organização (em agosto

de 2025), no que se refere ao estabelecimento de um currículo próprio para a alfabetização e o letramento.

Quadro 14. Documentos oficiais selecionados para o estudo

Documentos Estaduais	Plano Estadual de Educação/TO (PEE-TO/2015-2025)	Elaborado para a realidade do Estado em consonância com o PNE (2014-2025)
	Diretrizes Curriculares do Tocantins (DCT/2019)	Currículo oficial do Sistema de Educação de Palmas-TO
Documentos Municipais	Plano Municipal de Educação (PME/2015-2025)	Elaborado a partir do PEE/TO para a realidade do Município.
	Currículo da Alfabetização e Letramento (1º e 2º Anos - Ensino Fundamental)	Primeiro currículo em fase de implementação, elaborado pelo Município.

Fonte: A autora.

Afirmamos nosso posicionamento embasado na Complexidade de que uma política educacional, como qualquer produção humana, pode provocar uma transformação recursiva quando aplicada, uma vez que se trata de uma produção cujos objetos e objetivos têm como alvo principal o ser humano, o que pode causar mudanças na vida dos alunos e, conseqüentemente, em toda a sociedade. A análise fundamenta-se nos eixos e núcleos de sentido descritos anteriormente na metodologia. Para fins de clareza, retomamos essas categorias antes de iniciar a discussão dos dados:

- **Eixo 1.** Alfabetização e letramento. **Núcleo de sentido:** Coexistência e simultaneidade entre dois processos distintos.
- **Eixo 2.** Dimensões social, histórica, política e cultural da escrita. **Núcleo de sentido:** A natureza multidimensional da escrita.
- **Eixo 3.** Pluralidade e contextos da escrita. **Núcleo de sentido:** A escrita como prática situada e plural.
- **Eixo 4.** O sujeito cognoscente na aprendizagem. **Núcleo de sentido:** A dimensão subjetiva do aprender.
- **Eixo 5.** Os gêneros discursivos e textuais. **Núcleo de sentido:** A diversidade textual como objeto de ensino.

O olhar teórico institui uma próspera teia de discussão acerca desses objetos de ensino, o que, por sua vez, contribui para a construção de novos significados –

convergentes com a perspectiva de educação – às propostas de alfabetização e letramento em políticas educacionais.

Os núcleos de sentidos constituem recursos analíticos que servem para revelar os movimentos do pensamento contidos nos dados, possibilitando problematizar e ampliar a visão sobre diferentes dimensões da alfabetização e do letramento. A estratégia de correlacionar esses núcleos aos enunciados dos documentos oficiais perfaz uma interseção que auxilia na busca pela substância do que é dito nas políticas educacionais, permitindo desenvolver reflexões alinhadas à base teórica e epistêmica da pesquisa.

Os eixos de análise ajudam a examinar a natureza intrincada e interligada dos processos envolvidos na busca por essa resposta. Para tanto, é preciso salientar que os princípios da Complexidade, apresentados no Capítulo 1, são o alicerce teórico de toda a pesquisa. Assumimos, a partir dos princípios morinianos, que a educação complexa preconiza uma visão mais aberta, alinhada a um projeto político-educacional que se oponha à visão fragmentada e seus efeitos sinalizadores: a desarticulação do conhecimento, a desconsideração dos sujeitos (suas necessidades e modos de vida), a simplificação dos processos educacionais e a desvalorização da diversidade.

Com efeito, os princípios ajustam nossa percepção para os aspectos dos processos de alfabetização e letramento em uma empreitada de âmbito municipal para a educação, o que nos permite identificar, apreender e interpretar nas políticas educacionais que são referências para a alfabetização e o letramento, as impressões, os conceitos e suas especificidades.

Tomados como guias para nossa forma de ver e conceber os fenômenos complexos, os sete princípios habilitam o pensamento a análises abertas e fluídas, com o intuito de integrar as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica. Os princípios operam na dinâmica de inferência, apreensão e compreensão do caráter complexo dos processos educacionais e, por extensão, da alfabetização e do letramento.

Os princípios do Pensamento Complexo – sistêmico organizacional, hologramático, do circuito retroativo, do circuito recursivo, da autonomia/dependência (auto-organização), dialógico e da reintrodução do sujeito cognoscente em todo o conhecimento – ativam o pensamento complexo e nos

ajudam a compreender como a alfabetização e o letramento são processos instituídos e ganham sentido na educação complexa.

Ao aprofundar nossa perspectiva, dirigimos nosso olhar, de maneira mais profunda, à interpretação da relação entre o sujeito cognoscente e o objeto a partir da leitura do que está escrito nos documentos das políticas educacionais, e colocamos o ser ontológico no centro da discussão, reintegrando-o ao seu contexto, cultura e território. Esse movimento caracteriza a ciência epistêmica, que, de acordo com Moraes (2021), marca uma mudança na ciência. Antes puramente objetiva, a ciência tradicional vigorou por mais de 300 anos, defendendo a separação entre o ser humano e a construção do conhecimento e de si próprio.

Considerando o exposto no Quadro 14, é necessário entender que, a partir dos eixos, percebemos a prática social como um princípio para as propostas de leitura e escrita nas políticas educacionais, vistas como um todo. Nesta pesquisa, pretendemos evidenciar que as políticas educacionais revelam em si, o diálogo entre diferentes visões e uma multiplicidade de perspectivas sobre a alfabetização e o letramento. É por meio delas que se configuram as propostas de ensino de leitura e escrita na realidade educacional, e, a partir dessas propostas, espera-se contribuir para o desenvolvimento da pessoa humana e da sociedade. Vejamos, pois, os resultados da análise de cada um dos documentos oficiais elencados no Quadro 14.

## 5.2 Plano Estadual do Tocantins-PEE/TO (2015-2025)

Vamos analisar, especialmente, o conteúdo deste documento estadual, que apresenta a perspectiva de evolução da educação e de patamares desejáveis de atendimento educacional para a população tocaninense. O Plano Estadual do Tocantins se articula com o Plano Municipal de Educação de Palmas e, juntos, postulam o compromisso do Estado tocaninense de “alfabetizar **todas as crianças** até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (Tocantins, 2015, Meta 2, grifos nossos).

Ao incluir todas as crianças no usufruto do direito igual de ler e escrever, é possível perceber não só a evolução de uma política educacional democrática na instância estadual – pelo entendimento do exercício de um direito já afirmado e proclamado – mas também a compreensão, ainda que inconsciente, de que, assim como um holograma, as crianças são partes fundamentais da composição e do

desenvolvimento da sociedade moderna. Fica implícito o reconhecimento do benefício mútuo que a aquisição da leitura e da escrita proporciona, tanto para os indivíduos quanto para a sociedade, que recebe o retorno das práticas de uso.

Essa percepção se alinha com os princípios hologramático e recursivo, os quais oferecem uma visão mais ampla, enxergando a existência de seres singulares e diversos, percebidos politicamente como cidadãos e futuros profissionais da composição do todo (a sociedade tocantinense), com a capacidade de gerar mudanças nos diferentes espaços sociais.

O uso do adjetivo “todas” chama a atenção por se referir à previsibilidade de o Estado alcançar a totalidade do número de crianças matriculadas no ciclo da alfabetização. Essa pretensão levanta a suposição de que, junto com a oportunidade de acesso à escola pública, as crianças também terão as condições necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita e se constituirão como sujeitos alfabetizados. Ser alfabetizado, nesse sentido, significa ser capaz de ler e escrever e demonstrar prontidão para o desenvolvimento contínuo dessas habilidades, segundo o ritmo de aprendizagem de cada criança.

Nessa orientação de alfabetizar todas as crianças, o PEE/TO não explicita a importância dada à leitura e à escrita como elementos centrais para a autoformação dos sujeitos. Esse silêncio sinaliza um ponto divergente de educação complexa, que entende a aprendizagem e o desenvolvimento humano como um processo recursivo que acontece pelas relações do ser com o mundo, construído e fomentado pelas influências mútuas entre o sujeito, o meio e a sociedade. Desse modo, a relação do ser com o objeto (leitura e escrita) é um processo reflexivo, contínuo e não dicotômico, em razão de o ser, o contexto e o objeto estarem interconectados. Uma vez adquiridas e internalizadas, a leitura e a escrita incorporam-se à constituição do próprio ser.

Quanto às diretrizes e estratégias específicas para a alfabetização e o letramento, o PEE direciona as ações do Estado e dos municípios para políticas educacionais tocantinenses que devem se apresentar munidas de alternativas para equacionar o problema do analfabetismo. Com esse olhar, o texto explicita o processo educativo como um processo multidimensional, e descreve esse processo como “constituído com base nas múltiplas dimensões e nas especificidades do tempo da infância, com a aplicação de currículo reflexivo, humanizado, contextualizado, dinâmico e flexível”, de modo “que atenda os direitos e objetivos da

aprendizagem, numa perspectiva inclusiva, sócio-histórico/sociocultural, sustentável e tecnológica” (Tocantins, 2015).

Discutimos no Capítulo 1 que para Morin, o ser humano é simultaneamente biológico, psíquico, social, afetivo e racional. Decorre dessa visão um aprofundamento teórico que nos permite pontuar a educação que reconhece a multidimensionalidade como uma educação que recusa reduzir o aluno a apenas uma dessas dimensões. Isso significa a oposição à educação tradicional que nutre, sobretudo, a dimensão cognitiva, em detrimento da compreensão da totalidade do ser.

Ao preconizar um “currículo reflexivo”, sob o prisma sócio-histórico e cultural, em suas diretrizes para alfabetizar, o Plano Estadual do Tocantins aponta para a escola como o lugar real da práxis desse currículo, especialmente no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. Em um currículo reflexivo, é preciso considerar que a criança provém de um contexto onde, nas palavras de Paulo Freire (1987, p. 8), estabelece-se “uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. Essa premissa ressalta a dimensão social da linguagem e a função social que a escrita exerce, direcionando o ensino a partir da prevalência de gêneros textuais e discursivos, ajustando-o à perspectiva do letramento. Portanto, ao colocar o sujeito cognoscente em posição central no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, infere-se, no discurso do texto, a ideia de um indivíduo consciente de sua história, pensante e proativo.

A partir da reintrodução do princípio do sujeito cognoscente em todo o conhecimento, entendemos que as ideias de um processo educativo, desenvolvido em um currículo reflexivo, devem contemplar o conhecimento pertinente, a unidade e a diversidade da condição humana e reconhecer o contexto, as múltiplas dimensões humanas, os aspectos da dinamicidade e a flexibilidade da realidade, entendida como os ambientes reais de práxis do currículo. Nessa mesma direção, um currículo verdadeiramente reflexivo contempla os ambientes reais de sua práxis e, por isso, considera formas de organização escolar e práticas pedagógicas que podem dar substância à educação para a vida que precisa transcender a técnica e a racionalidade.

Pela forma como as proposições estão textualizadas, observamos que o Plano Estadual do Tocantins, sob uma ótica liberal e tecnicista que se expressa, por exemplo, na definição de metas e estratégias que focam na qualidade medida por

resultados (avaliações padronizadas) – desenha a silhueta da educação do futuro, idealizando um cenário educacional uniforme por meio da padronização nos 139 municípios, incluindo a capital, Palmas.

Para tanto, consideramos que, entre o ideal e o real, para que o Plano traga as modificações desejadas para a sociedade, é pertinente compreender as estratégias e diretrizes como diálogos abertos entre a educação e a sociedade. Segundo Alves (2013, p. 152-153), as estratégias oferecem possibilidades “de reorganização dos cenários diante das emergências que surgem”. A autora acrescenta que “usamos as estratégias para elaborar cenários e, tanto as estratégias quanto os cenários, podem ser alterados para lidarmos com as incertezas”. Nesses termos, a aplicação do princípio do circuito retroativo e o princípio dialógico possibilita uma análise multidimensional dos cenários de ação, o diálogo com as emergências e o exame dos contextos, abrindo a possibilidade de reajustar os rumos e promover a transformação da realidade.

Conforme Morin (2000, p. 90), “o cenário pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, os contratempos ou as boas oportunidades encontradas ao longo do caminho”. O autor acrescenta que “é na estratégia que se apresenta sempre de maneira singular, em função do contexto e em virtude do próprio desenvolvimento, o problema da dialógica entre fins e meios” (Morin, 2000, p. 91). Esse pressuposto nos leva a compreender que, mesmo buscando uma compreensão plena da realidade, nem sempre é possível alcançar todos os objetivos. Enquanto as estratégias e diretrizes oferecem a possibilidade de enfrentar e lidar com o inacabado, o inesperado e as incertezas, o Plano em questão, de maneira contraditória, indica certezas.

Nos planos nacional, estadual e municipal de educação as estratégias ditam caminhos detalhados de ações concretas para o alcance de metas (o que se almeja) para melhorar a educação brasileira. O Quadro 15 resume as ações do texto legal e nos possibilita focar nas convergências e/ou divergências de educação complexa.

- **Excerto 1: Estratégias para a alfabetização e letramento.**

2.1. Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização e letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, [...];

2.2. Garantir a aplicação efetiva de instrumentos de avaliação nacional periódica e específica para aferir a qualidade da alfabetização das crianças [...], estimular e subsidiar as escolas a criarem seus próprios instrumentos de avaliação e monitoramento, durante todo o processo de alfabetização e letramento, [...].

2.3. Elaborar, até o segundo ano de vigência deste PEE/TO, projeto de alfabetização para alunos(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, [...] assegurando a efetividade da alfabetização e letramento [...];

2.4. Garantir e fomentar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a alfabetização de crianças do campo, quilombolas e indígenas, com a produção de material didático específico e **desenvolver instrumentos de acompanhamento pedagógico, que considerem o uso da identidade cultural e da língua materna das comunidades indígenas e identidade cultural das comunidades quilombolas** (grifos nossos);

2.5. Apoiar, articular e implementar, em regime de colaboração com os Municípios, a alfabetização das pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, considerando suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal, com profissionais capacitados (Tocantins, 2015).

Quadro 15. PEE/TO: análise da interlocução com a educação complexa

Unidades de registro	Convergência/ Divergência	Perspectiva complexa
2.1 e 2.3: Alfabetização e letramento: processos distintos e estruturados.	Convergência	Une a parte ao todo de forma estruturada. Isto é a alfabetização (a parte, a técnica) e o letramento (o todo, o social).
2.2: Avaliação nacional periódica com instrumentos de aferição.	Divergência	Ao "Aferir a qualidade" via avaliações padronizadas corre-se o risco de refletir o paradigma da simplificação, que tende a reduzir a complexidade da aprendizagem a indicadores puramente quantitativos.
2.4: Identidade cultural, comunidades indígenas e quilombolas.	Convergência	Conhecimento pertinente é o conhecimento contextualizado. O Plano converge com a ideia de que a educação deve situar-se no contexto do aluno, valorizado, assim, a língua materna e a cultura.
2.5: Terminalidade temporal não estabelecida.	Convergência	A aprendizagem não se prende a um prazo fixo (terminalidade) e a uma evolução linear, mas respeita o "tempo da infância" e o tempo biológico/cognitivo individual. Contempla a singularidades e diversidade e reflete a rede de interdependências existente para lidar com a complexidade humana.

Fonte: A autora, 2025.

Neste ponto, o eixo de análise Alfabetização e Letramento – pautado na ideia-síntese de manutenção desses conceitos – evidencia, nos excertos das estratégias analisadas, dois processos cognitivos distintos e complementares que integram o ensino e a aprendizagem: a aquisição do sistema de escrita e a prática social da linguagem.

Kleiman (2005) assegura que essa distinção permite a compreensão da alfabetização como o domínio do código da leitura e da escrita. A ausência desse domínio caracteriza indivíduos iletrados ou não alfabetizados. Por outro lado, o letramento, distinto da alfabetização, é um conceito que designa o desenvolvimento do uso da linguagem escrita em formas e em práticas sociais diversas. Para a

autora, “a alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente” (Kleiman, 2005, p. 14).

Conforme discutido no capítulo 2, a apreensão das especificidades dos processos de alfabetização e letramento é o ponto de partida do trabalho com as partes e com o todo. Com base na perspectiva de indissociabilidade dos dois processos, a abordagem pedagógica foca simultaneamente na apropriação do sistema de escrita, o que postula o ensino sistemático das partes, ou seja, das unidades menores (letras, sílabas e palavras), e no trabalho contextualizado com o todo (os textos e seus contextos de uso).

Com a nossa reflexão enraizada no princípio sistêmico organizacional, acreditamos que o processo de alfabetização em contextos de letramento denota a importância do trabalho com o texto (o todo) e, em outros momentos, o trabalho com as partes (foco nos sistemas grafofônicos e sintáticos). Partindo da compreensão de que é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, e vice-versa, amplia-se a visão de que aprender a ler e a escrever deve ser um ato sempre envolvido em diversificadas práticas de uso da leitura e da escrita.

Ao analisar a Estratégia 2.4 com os pressupostos da Complexidade, na esteira de uma ontologia complexa, e examinando o foco dado à diversidade cultural e ao desenvolvimento de materiais didáticos específicos às comunidades indígenas e quilombolas, é possível perceber um horizonte indicativo do posicionamento do sujeito cognoscente na centralidade do estudante no tecido das políticas educacionais de Palmas-TO. Dessa forma, emergem dois eixos de análise: Dimensões social, histórica, política e cultural da escrita – que aponta para um núcleo de sentido que vai além da técnica da escrita, e O sujeito cognoscente na aprendizagem – que contempla a subjetividade e protagonismo no processo de conhecimento.

Para Celani (2008, p. 22), a alfabetização “deveria ser a primeira preocupação no estabelecimento de qualquer política educacional e, naturalmente, garantida a todos. Um dos aspectos positivos é que a “alfabetização abre as portas para a leitura e esta é a mola propulsora do desenvolvimento dos indivíduos”. Os eixos de análise levantados demonstram que essa visão de “mola propulsora,” no âmbito de uma política educacional, é o que impulsiona o sujeito cognoscente a transitar pelas dimensões social, histórica, política e cultural.

Se a política educacional visa garantir o acesso à tecnologia da escrita, ela cumpre um dever institucional e, olhando para o princípio da auto-organização, o pensamento complexo de Edgar Morin ajuda a entender que uma política educacional eficaz fixa objetivos relevantes para os sujeitos, permitindo que o indivíduo processe as informações do meio e as transforme em conhecimento pertinente, capaz de gerar participação democrática e expressão de identidades.

Nos termos do princípio da reintrodução do sujeito cognoscente em todo o conhecimento, a centralidade desse sujeito expressa sua restauração e reintrodução no processo de construção do conhecimento. O sujeito passa a ser visto como aquele que constrói o conhecimento, tendo como base sua história, seu contexto e sua identidade cultural. Segundo Moraes (2021, p. 165), com esse princípio sistêmico “resgata-se o sujeito esquecido pela Ciência”. Atitude bastante plausível, considerando que, no paradigma educacional tradicional, omisso no que se refere à efetivação dos direitos de todos e, especificamente, transgressor dos direitos educacionais, os sujeitos das comunidades indígenas e, mais ainda, os sujeitos das comunidades quilombolas foram excluídos do processo de alfabetização e de letramento.

Somente em 2003, a Lei nº 10.639/03 alterou a LDB, preenchendo uma lacuna ao dispor sobre o estudo da história e cultura afro-brasileira, que é resultante da resignificação e reconstrução de diversas culturas africanas trazidas ao Brasil pelos africanos escravizados, incorporadas e transformadas pelas interações com as culturas indígenas e europeias ao longo dos tempos.

Mais recentemente, a Lei nº 14.945, de 2024, adicionou mais um elemento ao tecido social. Essa lei recomenda que o Conselho Nacional de Educação, junto aos sistemas estaduais e municipais, elaborem diretrizes nacionais com orientações sobre os direitos e os objetivos de aprendizagem a serem considerados nos itinerários formativos, reconhecendo as especificidades da educação indígena e quilombola. Tendo em vista essa construção conjunta, o PEE/TO (Plano Estadual de Educação do Tocantins) se caracteriza como uma política pública que valoriza a formação sociocultural do Tocantins.

Por último, a Estratégia 2.5 salienta a preocupação com a alfabetização das pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação. Conforme o documento (Tocantins, 2015), essa alfabetização deve considerar "suas especificidades, inclusive a alfabetização

bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal, com profissionais capacitados." O olhar dessa política pública para esses sujeitos reflete a importância da educação para a compreensão humana e dialoga com a nossa visão sócio-ontológica de seres humanos como partes que formam um todo, que chamamos Brasil.

Nesse sentido, cabe à educação o compromisso de aprender o que significa ser humano em sua constituição biológica, social, cultural e psíquica. É preciso cultivar a consciência de solidariedade e de compreensão mútua, visto que a espécie humana compartilha um destino comum. No entanto, há uma carência de uma educação que propicie a alfabetização e o letramento sob uma formação ética, na qual a escrita se torne uma tecnologia para que os indivíduos possam agir de forma ética, lendo, escrevendo e interpretando criticamente discursos que promovam o respeito ao próximo, a paz e outros valores essenciais para as relações humanas.

No que se refere à preocupação em avaliar e monitorar o processo de alfabetização e letramento, objetivando garantir o direito da população tocantinense à educação básica de qualidade, é importante frisar que melhorias efetivas no nível de leitura e escrita dos estudantes e o alcance da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem são aspectos conquistados pela convergência da universalização e da democratização da educação brasileira; isso pressupõe garantir ensino de qualidade, prioritariamente, às crianças de contextos sociais economicamente vulneráveis.

Segundo Soares (2023, p. 9), “ter acesso à escola, mas não ter acesso a um ensino de qualidade, significa não conquistar igualdade de direitos e de possibilidades, bases da democracia”. Em vista disso, entendemos que uma política educacional não deve se limitar a causas singulares, como a formação utilitária do indivíduo econômico, trabalhador e consumista para satisfazer necessidades específicas do mundo capitalista.

De acordo com Morin (2000, p. 38), “a dimensão econômica, por exemplo, está em inter-retroação permanente com todas as outras dimensões humanas”. O autor observa que, “além disso, a economia carrega em si, de modo hologrâmico, necessidades, desejos e paixões humanas que ultrapassam os meros interesses econômicos”. Os princípios do circuito retroativo e do circuito recursivo nos mostram que as relações humanas são circulares e que as construções humanas, como as políticas educacionais, se baseiam em informações já estruturadas.

Dessa forma, sob a ótica da Complexidade, percebemos a fragilidade do documento, em manifestar rejeição a uma mensuração reducionista, oriunda da simplificação e da fragmentação. Isso ocorre porque os modelos tradicionais de avaliação e monitoramento, pautados em testes padronizados do produto final, desconsideram a história e o contexto dos alunos, falhando em responder à necessidade de compreensão humana. Em seus monitoramentos, desconhecem a relação retroativa e recursiva entre as dimensões humanas e da sociedade, as quais expressam uma teia complexa de elementos tecidos em conjunto: sociológico, histórico, econômico, político, cultural, entre outros.

Sob a égide do Pensamento Complexo, o percurso de análise desta pesquisa, possibilita o entendimento de que é a partir do que é tecido junto que se extraem as informações de uma realidade complexa e incerta. Com base nas informações globais – que integram a parte e o todo – o poder público situa suas ações ao propor a alfabetização e o letramento, bem como ao mensurar aquisição da linguagem e do conhecimento.

No que se refere à dinâmica do planejamento de políticas educacionais, o regime de colaboração, tradicionalmente, mantém uma estrutura hierárquica no cenário intergovernamental, que parte do Governo Federal para os governos estaduais, e destes para as autoridades municipais. Nessas condições, as políticas educacionais na esfera municipal ora são as mesmas do Estado (como no caso do Documento Curricular de 2019), ora podem caminhar de forma interdependente (como o Plano Estadual de Educação do Tocantins e o Plano Municipal de Educação de Palmas). Isso valida a relevância de partirmos da investigação das perspectivas de alfabetização e letramento nas políticas educacionais vigentes, sob a tutela do Estado para, então, analisarmos as políticas educacionais do município.

### 5.2.1 Documento Curricular do Tocantins – DCT/2019

Fundamentado e estruturado teórico-metodologicamente a partir da BNCC, o Documento Curricular do Tocantins, doravante DCT, é uma política educacional capitaneada pelo Estado para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Foi elaborado em regime de colaboração com as instâncias de abrangência nacional, estadual e municipal ligadas à educação: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes

Municipais de Educação (UNDIME), Conselhos Estaduais de Educação e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). O processo de construção envolveu ainda a colaboração de professores atuantes na educação básica e superior, além da comunidade externa (sociedade civil).

O DCT é o marco legal, normativo e referencial para a educação pública em Palmas. Ao analisá-lo sob a ótica da complexidade, percebemos que o documento é um artefato político, social e cultural. Isso porque seu conteúdo teórico nos permite vislumbrar a abordagem que norteia não somente a organização do conhecimento escolar e as concepções de ensino e aprendizagem, mas também a visão de sujeitos, as identidades e os objetivos da escola no contexto da sociedade tocantinense e, especificamente, no Sistema Municipal de Educação de Palmas-TO, como a política educacional de alfabetização e letramento.

No decorrer da nossa análise, observamos que essa “base” curricular tocantinense traz uma perspectiva de currículo que abrange, ao mesmo tempo, uma dimensão fechada e outra aberta. Na dimensão fechada, o DCT define conteúdos comuns que devem integrar os currículos das escolas. Por outro lado, sua dimensão aberta reconhece a diversidade do Estado, determinando uma parte diversificada. Essa maleabilidade permite que o currículo seja adaptado para atender às particularidades das realidades regionais e locais dos municípios.

Essa política educacional desvela, sob o nosso ponto de vista, um caminho multirreferencial para o acesso a conhecimentos históricos, culturais e socialmente construídos. Por isso, é imprescindível que compreendamos como esse documento curricular, elaborado para a realidade educacional tocantinense, sistematiza um caminho para o processo do ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Ao analisar as proposições sobre os processos de alfabetização e letramento, observamos que o Documento Curricular Tocantinense (DCT), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirma a ideia de que a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve receber maior enfoque nos dois primeiros anos. Nos excertos 1 e 2 logo abaixo, expomos a lógica desse documento oficial na qual se concebe a alfabetização e o letramento.

- **Excerto 1 – visão de letramento:**

Letramentos “[...] desenvolvimento de habilidades que promovam ao sujeito ler e escrever nas situações pessoais, sociais e escolares em que é levado a produzir gêneros, em contextos com objetivos e interlocutores diversos” (Tocantins, 2019, p.18).

• **Excerto 2 – Alfabetizar e letrar:**

A alfabetização das crianças não deverá ocorrer desvinculada do letramento, pois, segundo Soares (1998, p. 47), alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, pois o ideal é “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura, da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” [...]. A alfabetização nos anos iniciais deve ter maior enfoque nos dois primeiros anos, ampliando, a partir do terceiro ano, a ortografização - o conhecimento da ortografia do português do Brasil, com aprofundamento durante todo o percurso do educando no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva de alfabetizar letrando, este documento organiza-se a partir dos gêneros textuais em destaque no campo da vida cotidiana, os quais estão mais presentes no dia a dia das crianças, facilitando a sua aprendizagem (Tocantins, 2019, p. 20).

Quadro 16. DCT/2019: alfabetização e letramento e a educação complexa

Unidades de registro	Convergência/ Divergência	Perspectiva complexa
"Ler e escrever em situações pessoais, sociais e escolares."	Convergência	A leitura e a escrita são conhecimentos situados. A escrita vinculada a interlocutores e objetivos diversos supera o isolamento técnico e se coloca na vida dos sujeitos.
"Alfabetizar e letrar são ações distintas, mas não inseparáveis".	Convergência	Dois conceitos distintos que se complementam e são inseparáveis na construção do todo. Alfabetizar letrando representa um processo contido no outro.
"Alfabetização nos dois primeiros anos [...] ampliando a ortografização no terceiro."	Divergência	A visão sistêmica da aprendizagem é enfraquecida pela ideia de etapas que se sucedem de modo linear e temporal.
"Gêneros textuais em destaque no campo da vida cotidiana."	Convergência	Aprendizagem a partir do que está no cotidiano. Reconhece que o sujeito está inserido em um meio ambiente e que o conhecimento emerge da interação entre o sujeito e o seu meio.

Fonte: A autora, 2025.

Nesse documento, percebemos que as concepções teóricas e as proposições didático-pedagógicas se embasam, principalmente, nos estudos de três autores apresentados nas referências utilizadas: Soares (1995; 1998), sobre alfabetização e letramento, e na concepção de Bakhtin (2003), atualizada por Rojo (2004, 2012) sobre a centralidade dos gêneros do discurso (o texto em sua função social). Nesse diálogo teórico, o foco é direcionado para o uso concreto da língua e da linguagem, nas formas como se manifestam em situações reais, colocando o texto no centro do processo de alfabetização e letramento, devido à sua função social.

Conforme o documento oficial, o letramento se refere às experiências dos alunos com diversos usos da leitura, da escrita e da oralidade, o que evoca a existência de uma multiplicidade de letramentos em uma dinâmica de práticas reais que são incontáveis. Com efeito, dessa perspectiva, emergiram os seguintes eixos

de análise de educação convergente com o viés da Complexidade: Alfabetização e letramento, Dimensões social, histórica, política e cultural da escrita, Pluralidade e contextos da escrita, O sujeito cognoscente na aprendizagem, Os gêneros discursivos e textuais.

Ao interpretar as citações de Soares (1995; 1998) e explicitar as concepções de Bakhtin (2003) e Rojo (2004, 2012), o DCT reitera a compreensão da alfabetização como um processo que deve se desenvolver de modo indissociável do letramento. Dessa forma, essa proposição concebe as atividades para a apropriação da leitura e da escrita a partir de uma variedade de gêneros textuais, de diferentes dimensões: curtos, médios, longos e não verbais (visuais e sonoros).

Nesse sentido, e a partir do princípio sistêmico organizacional, é possível considerar a conexão do conhecimento das partes, ou seja, a alfabetização com o conhecimento do todo: o letramento. Este, por sua vez, envolve “muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê” (Kleiman, 2005, p. 18) e escreve.

Da mesma forma, a percepção hologrâmica demonstra que o todo está inscrito nas partes. Em outras palavras, o texto é o eixo central tanto para a aprendizagem do sistema de escrita (alfabetização) quanto para o desenvolvimento dos usos sociais da linguagem (letramento). Assim sendo, a alfabetização e o letramento significam o desenvolvimento de processos inter-relacionados, que se retroalimentam mutuamente dentro da totalidade do texto.

É um processo complexo, pois é tecido por múltiplas dimensões e direções: desenvolvimento cognitivo, autonomia, liberdade, criatividade e capacidade ampliada de comunicação.

Soares (2023, p. 139) esclarece que, para escrever, o processo parte dos fonemas para os grafemas. A criança precisa desenvolver a consciência fonográfica: “identificar os sons da língua, até o nível dos fonemas, e representá-los com grafemas correspondentes aos fonemas”. Para ler, o processo parte dos grafemas para os fonemas, sendo necessário que a criança desenvolva a consciência grafofonêmica: “relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam”. Para se estabelecer um ciclo conjugado de alfabetização e letramento, a autora explica que “a criança se apropria do sistema alfabético de escrita contemporaneamente ao convívio com os usos desse sistema”. A alfabetização, quando vinculada ao letramento, é uma proposta que considera a

importância da aprendizagem e do domínio da leitura e da escrita em contextos sociais e em situações diversas do cotidiano.

Nesta tese, com base nos princípios sistêmico organizacional e hologramático, reafirmamos nosso posicionamento em concordância com a concepção da Magda Soares sobre a inseparabilidade e as especificidades da alfabetização e do letramento. Essa percepção é corroborada por pesquisadores expoentes desses fenômenos, como Kleiman, Tfouni e Rojo. Esse conhecimento, um verdadeiro legado transmitido por essas autoras, nos leva a compreender que alfabetização e letramento são processos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Alfabetizar e letrar, nesse sentido, significam ensinar não apenas a viver no mundo grafocêntrico, mas também a conhecer o mundo em que se vive e atuar nele.

O DCT subscreve críticas explícitas ao modelo tradicional de ensino, que ainda prevalece em práticas educativas centradas em estruturas e modelos ultrapassados no contexto da educação contemporânea:

Se, por anos, o ensino centrou-se em moldes tradicionais, no trabalho com estruturas e modelos, hoje, **o enfoque recai na interação**, no trato com finalidades e objetivos diversos e na **abordagem metodológica adequada a cada finalidade e objetivo**. [...] **é fundamental o trabalho com “linguagens” na escola**, a fim de possibilitar ao estudante a observação, o descobrimento, a inferência e a reflexão sobre o mundo, dialogando com o outro, concebendo a língua como fruto da interação social (Tocantins, 2019, p.18, grifos nossos).

Embora tenha sido concebido sob o princípio cartesiano da fragmentação do conhecimento, é possível perceber que esse documento é um artefato curricular que busca orientar práticas educativas em contraposição a práticas instrutivas típicas do modelo tradicional, que se baseia na transmissão e na reprodução do conhecimento.

No entanto, a visão linear e simplificadora permeia o discurso desse excerto e contraria os princípios dialógico e recursivo, que nos permitem afirmar que os moldes tradicionais (o velho) e os enfoques de hoje (o novo) coexistem e se retroalimentam. Essa crença de que o novo é melhor que o tradicional alimenta a visão linear. Segundo Mortatti (2016, p. 87), isso não é um fato novo, com efeito, marca uma “tensão característica das constantes disputas entre o ‘novo’ e o ‘velho’, que se observam ao longo desse movimento histórico”. No cerne dessa tensão, o princípio dialógico nos ajuda a compreender que a solução não é a substituição de

um modelo pelo outro, mas sim, conhecer os limites, possibilidades e limitações de cada um, ativando a capacidade de manter e articular o “novo” com o “velho”.

A busca por uma metodologia “adequada” pode incorrer no erro do reducionismo que não acolhe a desordem, a incerteza, o erro e outras emergências produtivas do conhecimento. Assim, acreditamos que uma “abordagem metodológica adequada” não é a busca por modelos únicos. De outra forma, é flexível em razão das descobertas e estratégica observando o acompanhamento dos alunos.

O documento enfatiza como “fundamental o trabalho com ‘linguagens’ na escola” e explicita uma concepção de língua como “fruto da interação social”, fato que nos leva a inferir uma visão estreita de linguagem, sobretudo, de linguagem como instrumento de comunicação, e uma percepção limitada quando se omite outros enfoques da linguagem, por exemplo, de ação e interação, de organizar o pensamento dos sujeitos e possibilitar-lhes autoanálise e reflexão crítica sobre a própria condição humana.

Ao explicitar sua matriz conceitual (com base em Soares; Rojo; Bakhtin) sobre alfabetização, letramento e gêneros do discurso, o documento adota como base de sua própria perspectiva de prática educativa, uma percepção de ensino mais ampla, sinalizando que o aluno deve apropriar-se, simultaneamente, do sistema alfabético (a relação fonema-grafema, a codificação e decodificação) e dos usos sociais e práticos da escrita (o letramento) – um processo que confere sentido e funcionalidade ao aprendizado. Assim, para compreender a visão proposta, precisamos analisar o diálogo teórico que sustenta o DCT.

Gêneros discursivos ou textuais, interação e dialogia são construtos que permeiam o Documento Curricular tocantinense. Utilizando conceitos de Bakhtin, o DCT segue a linha didático-pedagógica da BNCC, concebendo a diversidade de textos como o centro dos processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A prática da leitura, por meio dos usos dos gêneros discursivos/textuais, significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie a formação de sujeitos participativos das práticas sociais que envolvem a cultura da leitura e da escrita [...] “os campos de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são definidos de acordo com os gêneros discursivos/textuais de sua abrangência” (Tocantins, 2019, p. 22).

Isso significa que a proposta de ensino deve observar os contextos legítimos dos alunos, uma vez que os “campos de atuação” se referem à participação dos estudantes em “situações de leitura próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional” (Tocantins, 2019, p. 28).

Sob o prisma da complexidade, Morin (2000, p. 17) nos alerta que todo desenvolvimento “verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana”. Portanto, acreditamos que as bases curriculares, ajustadas a uma realidade ampla e de múltiplas dimensões, ganham em significado e contribuem para a construção de projetos político-pedagógicos que, no âmbito escolar, promovem práticas verdadeiramente educativas.

Cabe salientar que o DCT aborda amplamente propostas de letramento e integração de saberes, expressando a ideia de que as práticas de linguagem decorrem da interação ativa do leitor, ouvinte ou espectador com os textos (escritos, orais e multissemióticos) e de sua interpretação. A aprendizagem da escrita decorre do diálogo e das interações sociais intermediadas por textos. Essa perspectiva remete a vislumbres do pensamento bakhtiniano de que, na esfera social, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem não decorrem tão somente da dimensão cognitiva, desdobram-se das interações dos sujeitos com seus pares e com a sociedade no contexto sócio-histórico, reconhecendo a importância de mediadores, como os professores, no processo de interação do sujeito com o mundo.

Em suas abordagens sobre letramentos e multiletramentos, o DCT expõe a percepção da multiplicação e pluralidade de textos orais e escritos como fatores da expansão das tecnologias digitais, instaurada pelo mundo cibernético, onde se estabelece a cultura digital. O texto faz uso direto do pensamento de Rojo (2012) para mostrar que o conceito de “multiletramentos” diz respeito à “multiplicidade cultural das populações” e “à multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (Rojo, 2012, p. 13), “por meio dos quais os sujeitos se informam e se comunicam” (Tocantins, 2019, p. 19). O documento afirma, ainda, que o conceito de multiletramentos “abarca as noções culturais e de multiplicidade de linguagens, em textos impressos, audiovisuais, digitais ou não”.

Nessa linha de pensamento, o DCT segue a interpretação de Rojo (2012, p. 19) de que os textos do cotidiano são compostos de uma semiose (diversas linguagens) que exige “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. A pluralidade revelada no termo letramentos aponta para as muitas maneiras de escrever e ler que sempre existiram nas práticas socialmente instituídas fora da escola e que hoje os Novos Estudos do Letramento (ressaltamos aqui também a abordagem complexa) têm reconhecido e valorizado.

No guia de implementação, o DCT sugere que as escolas ou unidades educacionais mobilizem e envolvam toda a comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo é assegurar um currículo pertinente, capaz de contemplar “a realidade local [e] regional e considerar a perspectiva do direito à aprendizagem nacional, lembrando que para um currículo vivo é essencial considerar os tempos, espaços, práticas pedagógicas e as rotinas escolares” (Tocantins, 2019, p. 12). A ideia de “currículo vivo” apresentada nesse documento propõe uma visão relacional do estudante com as múltiplas dimensões da realidade. Essas dimensões não podem ser ignoradas, pois nelas estão presentes os diferentes modos de ser e de viver.

Nesse sentido, a visão multidimensional da realidade contribui para a legitimação do conhecimento pertinente, que se dá por meio da contextualização. Segundo Moraes (2021, p. 162), a contextualização é revelada pelo princípio sistêmico organizacional, “informando que sem um contexto nada faz sentido”. A autora complementa, dizendo que “o conhecimento construído é sempre fruto de um processo no qual o contexto tem sempre um papel fundamental, tanto em nossa vida cotidiana quanto em nossa reflexão sobre problemas locais e mundiais”.

Assim, julgamos que um currículo vivo observa práticas escolares que se originam das dimensões sociais e culturais de cada localidade e regionalidade, constituindo-se como um artefato que dialoga com as especificidades de tempos e espaços, sendo capaz de dar respostas às necessidades dos estudantes. Essa perspectiva fundamenta-se no princípio holográfico, no qual o estudante, enquanto parte do tecido social, traz em si a presença da totalidade da sociedade em que está inserido, independentemente de sua posição geográfica ou contextual.

O DCT converge com o Pensamento Complexo com uma visão ontológica, quando descreve a diversidade constitutiva do Tocantins e recomenda que essa

realidade múltipla seja objeto do conhecimento. Essa valorização do local (contexto) é um princípio do conhecimento pertinente e ponto de partida para a ética do gênero humano, que conduz a educação à valorização do outro e ao desenvolvimento do ensino da identidade terrena e da compreensão mútua tão necessária, “em todos os sentidos”, à vida no Planeta (Morin, 2000, p. 16).

Imbuído de questões sociológicas, o currículo em análise aborda como práticas culturais contemporâneas, marcadas pela formação da população tocaninense: indígenas (Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela, Apinajé e Avá Canoeiros), comunidades remanescentes quilombolas, comunidades tradicionais ribeirinhas, quebradeiras de coco, entre outros. Reconhece que a pluralidade e a diversidade de povos não somente caracterizam a população tocaninense, mas conferem significância às diversidades linguísticas e culturais no estado. Dessa maneira, o documento propõe relações na forma como aborda o atendimento às peculiaridades das culturas que compõem a formação da população e da regionalidade no universo tocaninense, marcada por uma pluralidade de povos e manifestações culturais.

O documento, a nosso ver, evidencia elementos da educação complexa, com destaque para os saberes “os princípios do conhecimento pertinente”, “ensinar a identidade terrena” e “ensinar a compreensão”. Esta análise se baseia nos princípios dialógico, recursivo e da reintrodução do sujeito cognoscente em todo o conhecimento, o que nos leva a perceber que, ao se estabelecer uma relação empática do currículo com a pertinência do diálogo com a diversidade e a culturalidade, valorizam-se os diferentes contextos e saberes que são o alicerce da construção do conhecimento.

A identificação desses saberes é reafirmada na consideração das experiências e vivências que somente os discentes, sujeitos históricos e geográficos, possuem, a partir das relações permeadas pelas linguagens no mundo em que vivem. Sob esse viés, um olhar mais aberto e multifocal, contemplado nos projetos político-pedagógicos, resgata a democracia de saberes no ambiente escolar, visto que o currículo deixa de se restringir ao conhecimento canonizado, imposto como verdade única a ser depositada, em nome da tradição, em sujeitos que integram diferentes tradições.

Ao pensar ontológica e teoricamente, sob o princípio da reintrodução do sujeito cognoscente em todo o conhecimento e da lógica dialógica, percebemos que

a confluência de aspectos sociais, culturais, históricos e de vivências – destacados no DCT e destinados ao resgate nos projetos político-pedagógicos – constitui uma elaboração complexa de conhecimentos que não se dissocia das humanidades. De fato, na sala de aula, o “microcosmo complexo” (Moraes, 2010, p. 10), esses aportes propiciam caminhos para que o ser ontológico, em sua pluralidade linguística e cultural, encontre seu lugar no universo educacional e se sinta parte do mundo como cidadão nesta era planetária.

Diante disso, o conhecimento científico circula pelas culturas, reorganiza-se e agrega-se a saberes compartilhados por diferentes histórias de vida. Nesse caminho, a educação formal estimula um processo complexo de alfabetização e letramento, marcado pela reunião de conhecimentos que se encontram dispersos: o científico (escolar) e os saberes sobre a realidade que não são necessariamente escolares, nem mobilizados por práticas letradas.

No que se refere à forma como o DCT organiza o conhecimento, observamos que, seguindo a proposta cartesiana de dividir o conhecimento em partes, o DCT está dividido em quatro partes<sup>15</sup>, nas quais se organizam as orientações curriculares para as etapas desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Na área de Linguagens, o “Documento Curricular Linguagens”, que abrange o componente “Língua Portuguesa”, é o que mais se aprofunda nos temas alfabetização e letramento. Esse componente apresenta conceitos, perspectivas e aspectos relacionados a propostas didático-pedagógicas para o processo de alfabetização e letramento. No que concerne ao caminho metodológico de organização do conhecimento, o DCT aponta a metodologia interdisciplinar:

Assim, os gêneros discursivos/textuais serão trabalhados de duas formas, ora como objetos de estudos, quando os estudantes identificam a situação comunicativa, o tema/assunto, a forma de organização e finalidade do texto; ora, como meio para estudo de outros conteúdos (aquisição e compreensão em leitura, análise linguística etc.) e também de **forma interdisciplinar integrando os saberes** (Tocantins, 2019, p. 35, grifos nossos).

---

<sup>15</sup> Documento Educação Infantil, Documento Ciências da Natureza e Matemática, Documento Ciências Humanas e Ensino Religioso, Documento Linguagens, dedicado à Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física.

Nesse currículo, tem-se a ideia de que as áreas do conhecimento devem dialogar promovendo a interdisciplinaridade no modo como foram organizadas. O termo 'integrando' (grifado no excerto) sugere que a interdisciplinaridade se aplica na comunicação, na interação e na relação entre duas ou mais disciplinas. Um exemplo seria o diálogo entre os componentes da grande área de Linguagens, como Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física.

Como um movimento inaugural e postura decisiva na direção contrária à fragmentação, ao preconizar o diálogo entre áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade promove uma visão mais integral dos saberes, superando construções elaboradas sob perspectivas isoladas. Essa abertura possibilita a quebra da rigidez da compartimentação teórico-prática dos saberes, convidando as disciplinas a dialogarem, a partilharem suas especializações e, assim, a conceber a realidade de forma mais completa e complementar.

Contudo, à luz do Pensamento Complexo, a interdisciplinaridade, embora essencial, não é suficiente para uma reforma do pensamento almejada, pois ela opera na dimensão entre as disciplinas, mas não as transcende, mantendo-as como entidades separadas, no nível da complementaridade, não com um tecido conjunto indissociável em que o todo está na parte e a parte, no todo.

Apesar das frequentes menções à metodologia “interdisciplinar” ao longo do documento, sem a devida fundamentação teórica (como por exemplo: Georges Gusdorf, Hilton Japiassu; Ivani Fazenda; Gaudêncio Frigotto), podemos afirmar que essa é, de fato, a abordagem valorizada e defendida no DCT. Esse uso superficial de conceitos teóricos, metodológicos e de seus pressupostos, sem o devido adensamento de suas concepções, é uma característica recorrente nos documentos de políticas que regem a educação brasileira. Julgamos que esse cenário reflete uma fragmentação do saber, no qual os termos citados não chegam a constituir uma verdadeira reforma do pensamento e da prática pedagógica.

Embora o texto não apresente uma base teórica para o conceito de interdisciplinaridade, propomo-nos a pensar que sua aplicação pode ser mais bem delineada nos projetos político-pedagógicos das escolas. Ao mesmo tempo, o aprofundamento teórico do conceito pode ser estudado por professores alfabetizadores interessados em sua relevância e no conhecimento de seus aspectos. Sabendo, antes de tudo, que cada professor traz consigo uma matriz pedagógica própria, decorrente de todo o processo de formação que vivenciou, é a

partir dessa matriz fornecedora de parâmetros que ele desenvolve sua prática docente. Por isso, acreditamos que nas oportunidades de formação nas escolas, ou seja, nos ambientes de trabalho docente, é relevante oportunizar ao professor o resgate de seu autoconhecimento.

Ao se autoconhecer, o docente resgata sua matriz pedagógica, compreende a razão de seu modo de ensinar e se abre para novas possibilidades. Uma vez que as sugestões de trabalho interdisciplinar são apresentadas às escolas por meio do DCT, o entendimento do que é, como se realiza e quais são as finalidades desse tipo de trabalho depende da iniciativa do docente. Cabe ao docente buscar o aporte teórico necessário para sistematizar e aprofundar esse conhecimento.

A proposta pedagógica do “alfaletrar”, adotada pelo DCT, que a alinha à estratégia metodológica interdisciplinar, apresenta, no horizonte do processo de alfabetização e letramento, o acesso dos sujeitos ao mundo por meio do domínio das práticas de leitura e de escrita. O documento conceitua a alfabetização em duas dimensões: a individual e a social.

A dimensão individual foca na aquisição do código escrito, a qual deve ser inseparável do desenvolvimento da capacidade de usar a leitura e a escrita em situações reais. A dimensão social, por sua vez, ressalta a importância dessas práticas fora do ambiente escolar, superando a ideia de que a alfabetização se restringe à codificação e decodificação silenciosa, em que apenas os próprios alunos têm conhecimento das competências e habilidades que desenvolveram.

### **5.3 Proposições de alfabetização e letramento em políticas educacionais na esfera municipal**

A colaboração e o processo participativo na inter-relação entre o Estado do Tocantins e o Município de Palmas suprimem o paralelismo que poderia determinar a separação e estabelecer a concorrência entre os dois sistemas públicos de educação. Os sistemas de educação, portanto, distintos, concretizam o Regime de Colaboração estabelecido pela legislação federal, permitindo a aplicação efetiva de recursos e a pactuação de metas comuns para a melhoria da qualidade do ensino, especialmente por meio de ações articuladas.

Como mencionado no capítulo 4 (no final do tópico 4.1), o Estado do Tocantins criou, por lei, seu sistema estadual de educação em 1994. Dez anos

depois, em 9 de dezembro de 2004, Palmas instituiu seu próprio Sistema municipal de educação (Semed), por meio da Lei nº 1.350. Os dois sistemas operam sob um regime de colaboração, estabelecido por essa inter-relação, atuando de forma articulada na organização e nas proposições de alfabetização e letramento no contexto educacional da capital.

A partir de nossas análises das políticas de alfabetização e letramento, observamos que o diálogo e a integração, tanto no planejamento quanto na construção das políticas educacionais, são aspectos enfatizados nas seções introdutórias dos textos oficiais, os quais apresentam as proposições de ensino da leitura e da escrita ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Palmas-TO.

### **5.3 Plano Municipal de Educação - PME/Palmas-TO (2015-2025)**

Em nossa análise do Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO), observamos que o documento, em seu texto legal, estabelece respostas do Estado às demandas da sociedade tocantinense relacionadas à educação, com ênfase na alfabetização e no letramento.

Nesta seção, debruçamo-nos sobre o Plano Municipal de Educação de Palmas (PME). O modo como esse dispositivo orienta a alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental mostra-se imprescindível para elucidar as implicações educacionais focalizadas neste estudo.

Partimos do pressuposto de que o Plano Municipal de Educação (PME) de Palmas manifesta os mesmos propósitos em relação às proposições de diretrizes, metas e estratégias para a alfabetização e o letramento no decênio definido, 2015-2025. Entretanto, a partir da nossa leitura e releitura desse documento, observamos que não há proposição de letramento; o termo sequer é mencionado no documento.

O documento versa apenas sobre alfabetização, fato que nos leva a notar uma divergência com a educação na perspectiva da Complexidade, circundada por princípios que, na ótica sistêmica organizacional, possibilitam ultrapassar os limites da visão reducionista e desconstruir proposições que enfatizam as partes em detrimento do todo. Vejamos nos excertos 1 e 2 o que PME diz sobre a alfabetização.

- **Excerto 1 – alfabetização (expectativa de prazo e avaliação):**

Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, avaliando bienalmente o cumprimento desta meta em regime de colaboração e com o apoio técnico e financeiro da União e do Estado (Palmas-TO, 2015).

- **Excerto 2 – alfabetização plena:**

Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (Palmas-TO, 2015).

Quadro 17. PME/Palmas-TO: alfabetização e letramento e a educação complexa

Unidades de registro	Convergência/ Divergência	Perspectiva complexa
"Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano."	Divergência	Ao estabelecer um prazo máximo de até o 3º ano, impõe-se uma linearidade e uma certeza que ignora o imprevisto, o tempo biológico, social e a singularidade de cada criança.
"Avaliando bienalmente o cumprimento desta meta."	Divergência	O foco no cumprimento de meta tende a reduzir o fenômeno complexo da aprendizagem da leitura e da escrita a indicadores numéricos (quantitativos), separando o resultado do processo qualitativo.
"Articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola."	Convergência	Considerar a articulação entre a Pré-Escola e o Ensino Fundamental reflete a ideia de interdependência de níveis e o reconhecimento de que a alfabetização não é um evento isolado, mas parte de um sistema educacional maior (o todo).
"qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e com apoio pedagógico específico"	Convergência	Afirma a importância do ensino ao valorizar o professor e reconhecer a dimensão humana e ética da educação.

Fonte: A autora, 2025.

Entendemos que o PME acaba por representar um “pensamento parcelar e unidimensional” (Morin, 2007, p. 122), uma visão simplificadora e um conceito fechado de alfabetização. O termo “alfabetização plena” deixa entrever uma definição autossuficiente, e a consequência disso é o isolamento da escrita da prática social e a mutilação do letramento, dificultando a visão das inter-relações existentes entre o sujeito e o objeto, bem como das relações sociais dos sujeitos.

Acreditamos que um plano municipal de educação é de grande relevância para nortear a elaboração de políticas educacionais municipais de alfabetização e letramento. Isso nos faz pensar que esse documento oficial não deve ser um artefato amorfo, com ideias que não comportam as múltiplas dimensões nas funções sociais que a escrita exerce.

Nos fragmentos em destaque, a divergência em relação à educação complexa também emerge do fato de que o PME de Palmas-TO, ao tratar da questão da alfabetização, desconsidera fatores sociais, culturais e políticos. O processo de alfabetização, referenciado na meta e nas estratégias, não apresenta a construção da leitura e escrita amalgamada a essas questões, nem às inter-relações com o sujeito cognoscente.

Um ponto convergente com o Pensamento Complexo que chama a atenção na ótica do princípio sistêmico organizacional é a articulação entre Pré-escola e Ensino Fundamental. Ao pressupor que a alfabetização não é um evento isolado em determinada etapa, o texto sinaliza um *continuum* de construção do conhecimento que não pode ser estanque.

A menção à valorização do professor nos permite resgatar o princípio da reintrodução do sujeito em todo o conhecimento e validar o entendimento de que o conhecimento é uma construção, portanto, sem um sujeito que o construa, o ensine e transmita essa cultura e autonomia, não há conhecimento. Por fim, valorizar os professores é reconhecê-los como parte do processo educativo, e compreender o ensino não como um processo mecânico, mas de mediação feita por um ser humano complexo que lida com seres complexos.

### 5.3.1 Currículo da Alfabetização e Letramento (1º e 2º Anos - Ensino Fundamental): caracterização de uma proposta

Doravante, para o efeito de sentido que pretendemos construir, adotamos a expressão “currículo nascente” para nos referirmos a esta proposta de Palmas: uma política educacional que se diferencia das demais políticas curriculares descritas nesta tese por ser um currículo específico, contendo no próprio título os objetos contemplados: a alfabetização e o letramento, e o recorte: o ciclo dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Aflorado de uma construção colaborativa, estabelecida por meio de um canal aberto pelo “diálogo entre os técnicos do currículo da Semed/Palmas-TO e as (os) professoras (es), supervisoras (es) das unidades educacionais que ofertam o ciclo de alfabetização dos 1º e 2º anos” (Palmas-TO, 2024a, p. 6), os criadores desta proposta curricular nascente apresentam, no fascículo de Língua Portuguesa, a correspondência dessa política com os documentos oficiais analisados nesta tese.

Acreditamos, portanto, que as questões educacionais e as definições curriculares mais pertinentes são elaboradas por aquelas/aqueles que estão efetivamente imersos no mundo real, engajados com o contexto e comprometidos com a *práxis* e a complexidade inerente.

O aporte teórico do documento introdutório que estamos analisando, denominado “Currículo da Alfabetização e Letramento (1º e 2º Anos - Ensino Fundamental)” apresenta como base teórica e documental a interconexão entre o DCT/2019, as Metas de Aprendizagem do livro Alfalettrar (Soares, 2020) e os direitos de aprendizagem do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2012). Este último, uma política educacional inovadora, foi trabalhada com os professores alfabetizadores, concebendo a ação de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando. O Quadro 18 apresenta uma síntese das Metas de Aprendizagem e dos direitos de aprendizagem do PNAIC utilizados na construção da proposta curricular.

Quadro 18. Base teórica e documental do currículo de Língua Portuguesa

<b>Metas de aprendizagem</b>	<b>Alfalettrar (Soares, 2020)</b>
	Habilidades: Apropriação do sistema alfabético de escrita. Ortografia no ciclo de alfabetização e letramento. Habilidades de leitura e interpretação de textos no ciclo de alfabetização e letramento. Habilidade de produção de textos no ciclo de alfabetização e letramento. Convenções gráficas e ortográficas na produção de texto no ciclo de alfabetização e letramento.
<b>Direitos de aprendizagem</b>	<b>PNAIC/2012</b>
	I. Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos. II. Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura. III. Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas. IV. Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...) V. Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...) VI. Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Fonte: A autora, 2025. A partir de Soares (2023, p. 291) e PNAIC (2012, p. 6).

Esses referenciais representam o caminho percorrido para a elaboração do Currículo de Alfabetização e Letramento para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, uma política educacional do Sistema Municipal de Ensino de Palmas específica para a rede de educação palmense. O documento, que foi submetido à consulta pública e já enviado para a apreciação final do Conselho Municipal de Educação (CME), encontrava-se na última fase para seu implemento, em agosto de 2025.

Os direitos de aprendizagem do PNAIC e as Metas de Aprendizagem contestam uma visão simplista da aquisição da leitura e da escrita. Ao adotar essas metas e direitos, os colaboradores da construção do currículo de Palmas reconhecem a complexidade dos processos de alfabetização e letramento.

Sob uma perspectiva sistêmica-organizacional do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, identificamos os eixos de análise: Alfabetização e letramento, Dimensões social, histórica, política e cultural da escrita. Isso significa que o desenvolvimento cognitivo não é o fator de maior força no ensino da escrita. A interação, as relações sociais, a construção de identidades e significados são alguns dos fatores de igual peso no processo de ensino.

Esse diálogo delineou no currículo nascente um percurso que une a apropriação do sistema alfabético à construção do conhecimento do texto como um todo organizado. Em sua conexão com o PNAIC, o currículo aborda as habilidades de escrita, leitura e de interpretação de textos de forma cíclica, contínua e expandida, abrangendo tanto a alfabetização quanto o letramento.

O livro *Alfaletrar*, de autoria de Magda Becker Soares, foi constituído como a principal base teórica estruturante do documento, mobilizando conceitos e objetivos de alfabetização e letramento. Partindo dessa obra, os autores do currículo adaptaram ideias para a organização do ensino e aprendizagem, a sistematização de modos de acompanhamento do desempenho dos estudantes, a criação de ambiente alfabetizador e para a adoção das metas de aprendizagem propostas por Soares, transformadas no currículo em expectativas de aprendizagem<sup>16</sup> –

---

<sup>16</sup> Essas informações foram coletadas na *live* “Política de alfabetização construída colaborativamente na SEMED - Palmas (TO) — LIVE ALAB”, com a participação da diretoria técnica, de técnicos e professores que contribuíram na construção da proposta curricular.

exemplificadas no Quadro 19 – que “são os desdobramentos das habilidades”, com o propósito de orientar o trabalho dos professores alfabetizadores “no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, por meio dos usos sociais da leitura e da escrita nos seus diversos campos de atuação” (Palmas-TO, 2024b, p. 18).

Quadro 19. Expectativas de aprendizagens e organização do ensino

Habilidade	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.
Objeto do conhecimento	Alfabeto, letras e sinais gráficos.
Expectativa de aprendizagem	Conhecer e diferenciar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.
Indicador e o monitoramento a aprendizagem	Diferencia letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.
Sugestão pedagógica	Trabalhar com o alfabeto móvel, com fichas de números, desenhos e outros símbolos gráficos impressos e digitais. Propor às crianças separá-los e organizá-los em listas. Posteriormente, propor atividades de diferenciação entre letras e outros símbolos.

Fonte: A autora, 2025. A partir de Palmas-TO, 2024b, p. 31.

Para interpretar os aspectos da educação complexa, nesse exemplo, e suas implicações no ensino das partes, ou seja, do alfabeto, o ponto de partida é a percepção das relações existentes entre as partes e o todo, e da complexidade dessa relação que sempre contextualiza, reúne e integra.

No ensino do objeto proposto nesse exemplo (o alfabeto), a simplificação é necessária na aprendizagem inicial da escrita alfabética, que se dá com o ensino das letras e sinais gráficos. Contudo, essa simplificação precisa ser uma simplificação “relativizada” (Morin, 2011, p. 102), o que implica a consciência de que a redução se limita ao domínio técnico do alfabeto, que, por si só, não é capaz de resgatar o verdadeiro significado da escrita como uma construção social, cultural e política.

Pensar complexo essa premissa possibilita instaurar um processo de ensino e aprendizagem que não mutila ou reduz o objeto de estudo, mas insere o aluno no universo da leitura e da escrita por meio de uma aprendizagem contextualizada, que se realiza com o uso de palavras e textos que dialogam diretamente com o contexto de vida dos alunos, em vez de produções artificiais, arranjadas e desprovidas de

uma construção significativa que estimula o pensamento complexo e o raciocínio crítico.

### 5.3.2 Modelo de organização do conhecimento no currículo nascente

Na perspectiva da Epistemologia da Complexidade, o conhecimento humano, evidentemente produzido por seres humanos, deve ser organizado considerando “a condição humana e o ser humano que produz o conhecimento” (Suanno, 2015, p. 85). A busca, a construção, a desconstrução e a reconstrução do conhecimento são processos inatos ao ser humano. Entretanto, o modo de conhecer e de produzir o conhecimento proposto pela ciência moderna, como já discutimos, orientou que se ofereça o conhecimento construído vindo de fora e que o transmita em fragmentos separados e distribuídos em divisões denominadas disciplinas, que deveriam ter seus limites fechados.

Sabemos que o aprendizado que obtemos hoje em todos os níveis da educação formal tem seu embasamento fundamentado na racionalidade voltada para o controle e a ordem da lógica moderna. Nesse contexto, podemos afirmar ainda que, em função da ordem estabelecida, a fragmentação, a linearidade e a reprodução são marcas do ensino e aprendizagem de conteúdos disciplinares, no âmbito da pedagogia tradicional.

Diante dessa realidade, o desafio da complexidade é tecer junto, o que implica religar, entender a dinâmica recursiva, superar a racionalização fechada por uma racionalidade aberta capaz de estabelecer um diálogo constante entre a mente e o mundo real complexo, incerto e contraditório.

A Figura 6 nos mostra como o Currículo da Alfabetização e Letramento organiza o conhecimento no ciclo da alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental).

Figura 6. Modelo de organização do conhecimento no currículo nascente



Fonte: Semed (Palmas-TO, 2024b).

Para falar sobre os processos de alfabetização e letramento em uma política educacional curricular, é preciso entender como o conhecimento é organizado. Em consonância com a BNCC, o conhecimento escolar é delimitado por quatro grandes áreas: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Cada uma dessas áreas gerou certo número de disciplinas, ou, em termos mais atuais, componentes curriculares, de acordo com seus objetos de estudo, linguagens e abordagem próprias.

A Figura 6, ao apresentar a sequência dos componentes curriculares, revela que o currículo nascente reconhece a multidimensionalidade do conhecimento (Artes, Educação Física, Matemática, Ciência, Geografia, História), e como forma de organizá-lo, adota o paradigma tradicional por meio do ensino disciplinar,

historicamente instituído nos sistemas de ensino. O ensino disciplinar ressoa um antigo modo de especialização científica, preenchido por saberes considerados essenciais à dinâmica da sociedade contemporânea, selecionados para serem oferecidos em dose para os alunos.

No contexto da educação formal, o modelo do ensino disciplinar caracteriza o currículo fragmentado, o qual, por sua vez, subordina as práticas pedagógicas docentes a essa mesma fragmentação. Essa configuração de ensino é responsável pela dispersão e desunião dos saberes, como demonstramos no Capítulo 1 (tópico 1.1), ao tratar das influências do paradigma tradicional, que se filia ao racionalismo cartesiano-newtoniano e estrutura a racionalidade científica moderna.

Segundo Morin (2005), vivemos em um mundo estruturado pelo ensino disciplinar. No entanto, mesmo que ainda estejamos imersos nesse modelo generalizado de ensino marcado pela fragmentação, é preciso reconhecer que não estamos presos a um modo irremediável de pensar e conceber o conhecimento. A Complexidade, ao contrário, assinala um pensar fundamentado em princípios que nos possibilita questionar o estado de separação e simplificação predominante, na qual o conhecimento se restringe a apenas uma parte da realidade.

Morin (2005) nos faz entender que, mesmo diante da fragmentação disciplinar, é possível conceber o conhecimento sem mutilar seu objeto. Para isso, é necessário viabilizar as conexões entre os saberes das disciplinas e libertar uma visão aprisionada pela racionalidade que é incapaz de situar o conjunto e contextualizar o conhecimento. Isso requer o desenvolvimento de um pensamento complexo, guiado por princípios que, em vez de separar, unem os fenômenos educacionais.

Sob o prisma do que é tecido junto (a complexidade), a composição do conhecimento assemelha-se a uma tecitura de redes de "significados compartilhados por diferentes sujeitos" (Moraes, 2010, p. 12). Portanto, pensar a educação nessa perspectiva complexa não significa apenas somar as partes componentes do currículo, mas sim criar teias e relações entre os conhecimentos. Para Moraes:

Assim, em vez dos pilares disciplinares assentados na visão moderna da deusa razão, o conhecimento é tecido por redes construídas a partir dos atos do cotidiano escolar, um cotidiano que é rico, imprevisível, imponderável, incompleto e muitas vezes também estimulante, no qual os diferentes atores traduzem e redefinem suas possibilidades, seus planos, programas e projetos (Moraes, 2010. p. 12).

Contextualizar é, portanto, um recurso de pertinência do conhecimento que auxilia no combate ao efeito compartimentado do ensino fragmentado e aprisionado em disciplinas. Nessa perspectiva, contextualizar implica reconhecer a "rede relacional", na qual sujeitos e objetos do conhecimento estão inseridos, situados e recursivamente ligados. Nessa rede, o processo de construção do conhecimento compreende o diálogo entre os saberes oriundos da cultura humanística e o conhecimento técnico da cultura científica.

Ao revisarmos os aspectos metodológicos, notamos que a política curricular, em conformidade com o DCT/2019, concebe a abordagem interdisciplinar como um modo de preparação das aulas pelo docente. Nesse processo, o documento sugere o seguinte:

- **Excerto 1 – Proposição metodológica para a alfabetização e o letramento**

[...] a (o) professora (o) organiza as Sequências de Atividades Didáticas Interdisciplinarmente (SADI), com o objetivo de envolver todos os componentes curriculares. [...] Nesse sentido, essa prática pedagógica visa à interligação de saberes dos diversos componentes curriculares com o cotidiano das crianças, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, por intermédio de situações comunicativas que estimulem à participação ativa delas e não a apatia diante do texto. (Palmas-TO, 2024b, p. 19).

Quadro 20. Plano metodológico: análise sob o prisma da educação complexa

Unidades de registro	Convergência/ Divergência	Perspectiva complexa
"Sequências de Atividades Didáticas Interdisciplinarmente (SADI)"	Convergência	Atividades interdisciplinares é um modo de combater a "inteligência cega" (Morin, 2005) que isola as disciplinas em compartimentos estanques.
"Envolver todos os componentes curriculares"	Convergência	No diálogo entre diferentes áreas, o currículo reconhece que o objeto de estudo é multidimensional e não pode ser compreendido por apenas uma lente disciplinar.
"Interligação de saberes com o cotidiano das crianças"	Convergência	Segundo Morin (2000), o conhecimento pertinente está inserido em seu contexto, o cotidiano. Essa inserção impede o isolamento e contribui para a conexão da escola com a vida.
"Situações comunicativas que estimulem à participação ativa"	Convergência	A participação converge com a ideia de Morin (2000, 2003) de que a educação deve favorecer a autonomia do sujeito e a sua capacidade de pensar por si mesmo.
"Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental"	Divergência	Demonstrar a delimitação de temporalidade carrega uma herança do pensamento linear que se preocupa em fixar tempos exatos para processos humanos que, na ótica do Pensamento Complexo, são recursivos e incertos.

Fonte: A autora, 2025.

Podemos inferir, com base em Morin (2003), que essa diretriz metodológica traduz uma iniciativa para uma ruptura entre as fronteiras disciplinares e uma abertura para a conexão de saberes no “envolver todos os componentes”, para a circulação de conceitos por “intermédio de situações comunicativas”, para o conhecimento pertinente que emerge do “cotidiano das crianças”, e para o ensino da condição humana – “participação ativa”, no modo como foca o aluno no processo de ensino.

O excerto abrange os eixos de análise Dimensões social, histórica, política e cultural da escrita e O sujeito cognoscente na aprendizagem. Ambos reforçam a necessidade de dialogicidade com a diversidade e também de reintrodução do ser em todo o conhecimento, uma vez que as atividades para a alfabetização e o letramento não se isolam na esfera do componente de Língua Portuguesa, mas, ao contrário, podem envolver todos os componentes curriculares.

Na instrução de organizar Sequências Didáticas Interdisciplinares com foco na “interligação de saberes”, percebe-se uma reação favorável à tentativa de superação da fragmentação do conhecimento. Essa proposta potencializa a articulação entre os componentes curriculares e favorece o diálogo essencial para a construção do conhecimento como um *complexus*, auxiliando o sujeito cognoscente a perceber a unidade subjacente à multiplicidade dos objetos de estudo das disciplinas que se tornaram autônomas no âmbito da ciência moderna.

Nesse aspecto pragmático, a interação entre as disciplinas permite que o conhecimento seja organizado pelas inter-relações entre os sujeitos, os quais compartilham necessidades de aprendizagem e de compreensão das atividades escolares. Essa dinâmica põe em relevo tanto a emergência pragmática quanto o atributo ontológico, integrando o sujeito cognoscente ao centro do processo de ensino e aprendizagem.

Assim como ocorre no DCT/2019, o currículo nascente reitera, no componente de Língua Portuguesa, a relevância da “organização do trabalho pedagógico interdisciplinarmente”. Os processos pedagógicos interdisciplinares valorizam o trabalho com gêneros discursivos, ressaltando que estes possibilitam “um ensino voltado para a vida em diferentes áreas do conhecimento”. Nesse sentido, a sequência de atividades configura-se como um recurso viável para a articulação pedagógica, consistindo em “um conjunto de atividades articuladas e

ordenadas com o propósito de alcançar os objetivos almejados na aprendizagem dos estudantes” (Palmas-TO, 2024b, p. 19).

Embora o texto integral do documento não mencione Bakhtin para conceituar gêneros discursivos – e o nome e a obra do filósofo sequer constem nas referências bibliográficas – inferimos, pela compreensão de que os gêneros possibilitam um trabalho voltado para a vida, uma convergência com o pensamento bakhtiniano. Afinal, a perspectiva de Bakhtin concebe os gêneros discursivos como enunciados relativamente estáveis e, portanto, passíveis de ensino, constituindo formas de discurso organizadas que manifestam contextos, culturas e relações sociais.

A interdisciplinaridade, no contexto do ensino escolar abordado no documento, é sugerida nos quadros em que se organizam as Sequências de Atividades Didáticas Interdisciplinarmente (SADI). O Quadro 21, a seguir, mostra uma sugestão de atividade apontando “um caminho metodológico interdisciplinar” à semelhança da que está exposta no documento:

Quadro 21. Uma proposta de sequência didática interdisciplinar

Eixos	Habilidades	Objetos de Conhecimento	Expectativas de Aprendizagem	Indicador de monitoramento da Aprendizagem	Sugestões Pedagógicas
Produção de textos orais	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.	Recitar parlendas, trava-línguas, canções e/ou quadras, quadrinhas	Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e utilização de recursos paratextuais.		Essa habilidade envolve a leitura e a compreensão do texto a ser recitado, para que o estudante, ao conhecer os sentidos do texto, possa ler/recitar/declamar com maior fluência, entonação adequada e utilização de recursos paratextuais. A habilidade favorece, ainda, a reflexão sobre o sistema de escrita, pois a busca pelas rimas propicia o ajuste entre aspectos sonoros e escritos. É necessário articular a habilidade com a reflexão sobre o sistema de escrita do gênero. Para tanto, antes de recitar, pode ser feita a leitura, em colaboração com os colegas ou a/o professora/or, garantindo que os estudantes acompanhem com o texto em mãos. Além disso, com a mediação da/o professora/or, é possível estudar recitações gravadas, analisando as diferentes performances, de modo a constituir um repertório de recursos e condições que permitam um melhor desempenho da criança. Possibilidade de trabalho interdisciplinar – com a habilidade (EF15AR17), da Arte, no que se refere a recitar textos ritmados com a entonação adequada.

Fonte: Componente curricular: Língua Portuguesa (Palmas-TO, 2024b, p. 33).

Nesse quadro, ressalta-se a importância do “objetivo de envolver todos os componentes curriculares” (Palmas-TO, 2024b, p. 20), reforçando a perspectiva de integração sistêmica do currículo. A “Sequência de Atividade Didática Interdisciplinarmente”, organizada colaborativamente pelas (os) docentes e a equipe técnica que participaram da construção do documento, sugere-se que o objeto do

conhecimento no componente Língua Portuguesa – recitar parlendas, trava-línguas canções e/ou quadras, quadrinhas – seja trabalhado interdisciplinarmente com o componente de Artes. Neste, a “habilidade EF15AR17” orienta “explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados” (Palmas-TO, 2024c, p. 21).

Nessa proposição, a integração e a troca efetiva entre Língua Portuguesa e Artes viabilizam a conexão do verbal com o sensorial e o estético – uma articulação *sine qua non* para a religação dos saberes e para a construção de um conhecimento que reconheça a multidimensionalidade humana.

Com o eixo de análise – Dimensões social, histórica, política e cultural da escrita permeado pela ideia-síntese de escrita como um conhecimento que faz sentido – entendemos que, no processo de alfabetização, esse é um modo de trabalhar a linguagem de forma complexa: parlendas e trava-línguas tecidas junto com a música e a corporeidade. A partir do que está exposto no Quadro 21, podemos afirmar que o trabalho interdisciplinar não é apenas sugerido, mas a prática metodológica é encaminhada, demonstrando como uma disciplina pode interagir com a outra.

Tendo em vista que o documento não constrói uma fundamentação teórica sobre interdisciplinaridade, e considerando que no Ciclo Sequencial da Alfabetização (CSA), a/o mesma/o docente alfabetizadora/or trabalha os conteúdos de quase todos os componentes curriculares (exceto Educação Física), julgamos que o trabalho interdisciplinar com gêneros discursivos decorre das reflexões e autocrítica, seguida de uma decisão de mudar de atitude para se estabelecer a comunicação entre as disciplinas.

Assim como o DCT/2019, o currículo em questão não revela seu percurso epistemológico, tampouco explicita a fundamentação e os conceitos adotados para a metodologia interdisciplinar. A ausência de referências bibliográficas que orientem os docentes à pesquisa acadêmica configura uma omissão que – sob a lente do Pensamento Complexo, que preconiza a contextualização e o conhecimento como um todo interligado – constitui um obstáculo ao aprofundamento da compreensão docente sobre o tema.

Ao negligenciarem o circuito de complementaridade teórica, as políticas educacionais fragmentam a própria ideia de interdisciplinaridade, tratando-a de forma isolada e simplificada. Esse cenário obstaculiza o diálogo que acolheria a coexistência de ideias complementares e desconstruiria o reducionismo – princípios importantes para nortear a práxis docente. Em contrapartida, o olhar teórico fundamentado no currículo e fomentado pela curiosidade permite que o docente tome consciência da importância do diálogo de saberes, da incerteza e da natureza não linear do conhecimento: condição que o habilita a avançar em direção à religação dos saberes.

### 5.3.3 Alfabetização e letramento concebidos no currículo nascente

O Currículo da Alfabetização e Letramento (1º e 2º Anos - Ensino Fundamental), conforme apresentado neste capítulo (seções 5.3.1 e 5.3.2), concebe os processos de alfabetização e letramento segundo as bases teóricas desenvolvidas por Soares, especialmente, na obra “Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”. Além de contextualizar teoricamente o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização e no letramento, a autora explicita o trabalho com gêneros discursivos que circulam socialmente, através dos quais nos comunicamos de diversas formas e em diferentes contextos, como fundamentais às práticas de ensino em consonância com a proposta do alfalettrar, que dá significado à ideia de alfabetizar letrando.

Essa concepção busca uma articulação entre as partes e o todo; uma composição que, em nosso entendimento, é sistêmica, tendo em vista a ideia de relação e conexão de processos. Isso amplia a visão para se trabalhar as partes a partir do todo, ou o todo a partir das partes, com o entendimento de que não se deve deslocar o objeto (a escrita) da dimensão ontológica dos sujeitos.

Em termos mais específicos, o propósito é ensinar a ler e a escrever a partir de materiais que circulam não apenas na realidade escolar, mas na vivência dos alunos na sociedade. Ou seja, utilizar os materiais que compõem as práticas reais de escrita para que o letramento não se separe da alfabetização, promovendo a aprendizagem da escrita envolvida no processo de leitura. Dessa forma, o sujeito cognoscente constrói significados, compreende os diferentes usos e funções da escrita para se comunicar e interpretar.

No Componente Curricular: Língua Portuguesa, reitera-se a relevância de considerar a multidimensionalidade das práticas de linguagem no processo de aprendizagem e usos da língua escrita. A ênfase recai mais sobre a organização do conhecimento e o desenvolvimento de uma aptidão geral do que sobre o acúmulo de informações fragmentadas, prática que Morin (2003) denuncia ao criticar a formação de cabeças bem cheias. Essa política educacional enfatiza que o aluno deve ser capaz de:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero do discurso/gênero textual.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Palmas, 2015b, p. 15).

As competências para o ciclo da alfabetização e letramento, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, direcionam o planejamento do processo de ensino e aprendizagem para práticas de linguagem que contemplam as dimensões linguística, interativa e sociocultural, que são as facetas condutoras do processo de alfabetização, segundo Soares (2016).

Nesse ponto, percebemos que a conexão das dimensões que envolvem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita remete aos eixos de análise: Alfabetização e letramento; Dimensões social, histórica, política e cultural da escrita; Pluralidade e contextos da escrita; O sujeito cognoscente na aprendizagem; e Os gêneros discursivos e textuais. Pautamos os eixos nos princípios sistêmico organizacional, hologramático e o da reintrodução do sujeito cognoscente, com o propósito de explicitar a necessidade de se trabalhar, em educação, com uma inteligência que religa diferentes processos.

A percepção é que a ação simultânea de alfabetização e de letramento significa unir as múltiplas dimensões do conhecimento. Dessa forma, em uma perspectiva sistêmica, é possível estabelecer um processo relacional para constituir

um caminho de aprimoramento do conhecimento a partir do objeto cultural. Acreditamos que, no processo de alfabetização e letramento, reintroduzir o ser em todo o conhecimento é uma forma de promover uma formação ativa, transformadora e evolutiva, já que o estudante é o foco do processo educativo.

No que tange à relação entre a parte e o todo, ou seja, a união da alfabetização (a faceta linguística) com o letramento (as facetas interativa e sociocultural) instaura um processo de ensino dinâmico e uma aprendizagem crítica e reflexiva, uma vez que a criança se apropria do sistema alfabético e ortográfico e, ao mesmo tempo, compreende que a língua escrita possibilita a interação com os outros, entendendo que seus usos variam conforme os contextos sociais e eventos culturais. Ao tratar a aprendizagem da língua escrita como uma totalidade, reafirmamos seu caráter social, o que permite que o domínio do sistema alfabético se integre organicamente ao desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético.

Sob a ótica dos significados textuais e da relação da criança cognoscente com a leitura e a escrita, o currículo enfatiza a necessidade de “centrar nas interações discursivas, com o intuito de inserir a criança no mundo da leitura e da escrita” (Palmas-TO, 2024b, p. 12). Refletir sobre o que foi dito nessa perspectiva permite analisar os textos como artefatos culturais historicamente situados, que não são lineares nem neutros, mas sim emergências do *homo complexus*, enquanto sujeito construtor ativo de sentidos.

No excerto a seguir, reafirma-se outro pilar substantivo: a vivência da linguagem como elemento central na construção de significados por sujeitos que compartilham a realidade efetiva da linguagem, em relações sociais mediadas pela leitura e pela escrita em contextos diversos. O documento de Palmas propõe essa integração na prática cotidiana das salas de aula, conforme se observa abaixo.

- **Excerto 1 – Oralidade, escrita e uso da linguagem no cotidiano**

A prática pedagógica deve possibilitar a participação dos estudantes em experiências permeadas/constituídas pela oralidade, escrita e multissemiótica, proporcionando-lhes ampliar os letramentos de forma significativa e crítica do uso da linguagem no seu cotidiano, e não a decodificação e o silêncio. Nesse raciocínio, não basta apenas aprender a ler e a escrever se não adquirir a competência para usar a língua em suas práticas sociais. Para isso, inclui o ensino das habilidades de compreender e interpretar, ou seja, refletir criticamente sobre o que se lê e se produz. (Palmas-TO, 2024b, p. 13).

Quadro 22. A multidimensionalidade da linguagem sob o olhar da educação complexa

Unidades de registro	Convergência/ Divergência	Perspectiva complexa
"Não a decodificação e o silêncio"	Convergência	O conhecimento técnico (decodificar) não deve ser isolado da vida. O "silêncio", representado pela passividade de um sistema fechado, é um aspecto que a Complexidade propõe romper.
"Experiências permeadas pela oralidade, escrita e multissemiótica."	Convergência	A linguagem é vista como um sistema de multiforme. Integra a fala, a escrita e a imagem, reconhecendo assim, a unidade da linguagem na diversidade de suas formas.
"Ampliar os letramentos de forma significativa no seu cotidiano."	Convergência	O foco no "cotidiano" sugere o conhecimento pertinente e garante que a alfabetização não seja um saber abstrato, mas um bem de inserção no mundo.
"Usar a língua em suas práticas sociais."	Convergência	A língua não existe no vácuo; ela é uma ação que produz efeitos no meio social. Alfabetizar para a prática social é preparar o sujeito para interagir com o ambiente e transformá-lo.
"Refletir criticamente sobre o que se lê e se produz."	Convergência	A reflexão de maneira crítica é o que gera autonomia, permitindo que o aluno se organize a partir da sua relação com o meio.

Fonte: A autora, 2025.

O excerto apresentado mobiliza os seguintes eixos de convergência da educação complexa: Alfabetização e letramento; Dimensões social, histórica, política e cultural da escrita; Pluralidade e contextos da linguagem; O sujeito cognoscente na aprendizagem; e Os gêneros discursivos e textuais. Ao efetuarmos a análise, percebemos que o currículo, ao subsidiar os professores da rede municipal em sua prática pedagógica, aponta para um processo de ensino e aprendizagem que transcende a reprodução de saberes escolares, a concepção dicotômica entre escrita e oralidade e a visão de letramento como um modelo neutro ou exclusivamente técnico.

Dessa forma, o currículo parece buscar uma configuração de práticas pedagógicas convergentes com o modelo ideológico de letramento, distanciando-se do modelo tradicional (autônomo) que, conforme mencionado, sustenta uma concepção centrada no indivíduo e em sua habilidade técnica de ler e escrever, independentemente do contexto ou do impacto cultural. Para o currículo nascente, a prática pedagógica deve reconhecer a leitura, a escrita e a oralidade como usos da linguagem que se complementam e integram um *continuum* de práticas sociais complexas.

No que tange à visão ideológica, que se opõe à ideia de relações hierárquicas, Street (1989) assevera que a leitura, a escrita e a oralidade constituem práticas sociais profundamente enraizadas em contextos culturais. Por conseguinte, é imperativo valorizar as práticas de letramento vivenciadas pelos sujeitos em seu cotidiano extraescolar.

Sob a perspectiva da alfabetização como a apropriação do sistema de escrita e do letramento como seu uso social, a prática pedagógica deve atentar tanto para a dimensão individual da aprendizagem quanto para a dimensão social do uso da leitura e da escrita. O enfoque do documento – que já em seu título, “Currículo da Alfabetização e Letramento”, conecta os dois termos por meio da conjunção 'e' – revela que os processos não são sinônimos. São, em essência, conceitos que designam relações e processos cognitivos distintos, porém interdependentes, que se entrelaçam para constituir o percurso de aprendizagem da leitura e da escrita.

Os excertos a seguir mostram que essa perspectiva se filia à base teórica de Soares<sup>17</sup> (2020), proponente do projeto Alfalettrar. Nele, delineia-se uma proposta de ensino voltada à aprendizagem do código escrito e à apropriação da leitura e da escrita de forma simultânea ao desenvolvimento de capacidades para usos efetivos e práticas de interpretação, compreensão e produção de textos.

Na obra intitulada “Alfalettrar: toda a criança pode aprender a ler e a escrever”, lançada no ano de 2020, principal referência para o entendimento do processo de alfabetização e letramento no currículo nascente, a autora explica ambos os conceitos construídos historicamente, definindo a alfabetização como:

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de *modos de escrever e de modos de ler* – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação

---

<sup>17</sup> A pesquisadora e Professora Emérita da Universidade Federal de Minas (UFMG) orientou o olhar para alfabetização e letramento contextualizado nessa política curricular. Aderiu voluntária e ativamente ao processo de construção da proposta curricular delineada no documento, por meio de palestras em webinários (seminários online para um público específico) centradas na proposta de ação educativa descritas no livro Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.

correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (Soares, 2020, p. 27, grifos da autora).

Esta definição de alfabetização evidencia que esse processo compreende a dimensão técnica da aprendizagem da leitura e da escrita, e mostra que sem o domínio dessa técnica, o sistema maior (a totalidade) resta comprometido. Para explicar o letramento, que representa esse sistema ampliado e contextualizado, Soares (2013) propõe a seguinte definição:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2020, p. 27).

Analisando esse enfoque teórico e fundamento da política de alfabetização e letramento da educação municipal palmense, a partir dos eixos Alfabetização e letramento; Dimensões social, histórica, política e cultural da escrita; O sujeito cognoscente na aprendizagem; e Os gêneros discursivos e textuais, inferimos que a alfabetização e o letramento, embora se distingam por seus processos cognitivos e linguísticos, juntos formam um processo de natureza complexa e interligada, sendo a aprendizagem da leitura e da escrita o ponto culminante do processo de alfabetização, enquanto o letramento é o processo contínuo que se desenvolve ao longo de toda a vida.

As definições de Soares (2023) reverberam os princípios sistêmico organizacional, hologramático, dialógico, bem como o princípio da autonomia e dependência (auto-organização). A autora compreende, em consonância com Morin (2003), a interdependência entre as partes para a sustentação do sistema social. Para Morin (2003), o todo é mais que a soma das partes; isto significa que o domínio da parte (a decodificação de palavras) não encerra em si a capacidade de interagir com o social e atuar no mundo (o todo). Soares (2023) rompe com hierarquias e dualismos ao afirmar uma relação dialógica, propondo o “alfabetizar letrando” como garantia do sentido pleno do fenômeno.

Sob a lógica do pensamento hologramático, ao caracterizar a alfabetização e o letramento, Soares (2023) demonstra que um está inscrito no outro; desse modo, o ensino da tecnologia da escrita deve visar à prática social que, por sua vez, se concretiza pelo domínio da técnica. Consideramos que, ainda sob o prisma da complexidade, a autora insere o sujeito no circuito de sua argumentação, discorrendo sobre sua auto-organização (postura e manejo) em relação ao meio, à interação com o objeto físico do conhecimento e à dimensão estética – o “imersão no imaginário, no estético, para divertir-se”. Trata-se de uma abordagem que reflete o *homo complexus*, para quem a escrita deve abranger a totalidade humana, servindo não apenas como ferramenta voltada à prosa (razão), mas também como artefato da poesia da vida (o imaginário, o prazer e o afeto).

Com efeito, a interdependência e a indissociabilidade entre alfabetização e letramento expõem a multidimensionalidade do aprender, que se torna mais produtivo em contextos de múltiplas aprendizagens: operações cognitivas, modos de fazer, posturas, estratégias e habilidades (Kleiman, 2005; Soares, 2023). A aquisição da leitura e da escrita também se beneficia, igualmente, do desenvolvimento de capacidades de análise e reflexão sobre o sistema de escrita. É o conceito de letramento que nos permite compreender esse processo contínuo e entender que a apropriação da língua escrita se dá pela experimentação, a partir da realidade, das circunstâncias vividas e do contato com o outro.

Concordamos com a posição teórica de Magda Soares assumida no currículo de Palmas, por entendermos que, nas relações humanas, as linguagens – que se manifestam também pela escrita – constroem sociedades letradas. E essas sociedades são tecidas por uma multiplicidade de contextos que revelam as práticas sociais pelas quais nos inserimos em um mundo atravessado pela cultura escrita. Vincular o indivíduo aos seus pares, ao seu ambiente de atuação e aos eventos sociais, significa contemplar a linguagem utilizada para estar e interagir no e com o mundo, conferindo relevância não somente às formas, mas também aos meios e contextos pelos quais os sujeitos comunicam e se constituem.

A aplicação do pensamento complexo à leitura e à escrita oferece percepções práticas para a alfabetização em contextos de letramentos. A premissa é de que a linguagem é um elemento presente em todas as dimensões da vida humana, manifestando-se tanto nos processos mentais (operações cognitivas) quanto nas atividades comunicativas e sociais.

É importante refletir sobre o aprendizado derivado da ideia de letramento, compreendendo que o termo traduz o porquê da necessidade de ler e escrever; por decorrência, ele viabiliza a aprendizagem da escrita mediante leituras, interpretações e produções de textos reais. O letramento – e aqui ressaltamos a perspectiva ideológica – denota, em sua natureza social, os usos possíveis desse aprendizado. Traduz, ainda, a percepção de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve conter em si a totalidade, integrando habilidades de uso em práticas diversificadas que considerem as “demandas e culturas diversas levadas para a escola pelos alunos” (Silva, 2020, p. 62), manifestas em práticas discursivas orais e escritas.

A compreensão da escrita como um fenômeno complexo sobressai na leitura do documento oficial, sustentando a tese de que a alfabetização e o letramento não devem se restringir a uma única área do conhecimento ou à aplicação de um método específico. Ao tratar do “como fazer”, o documento expõe a proposta didático-pedagógica do “alfaletrar”, cuja principal inspiração reside na base teórica que fundamenta esta política curricular: as orientações e a obra de Magda Soares, *Alfaletrar: toda a criança pode aprender a ler e a escrever*. Corroborando essa perspectiva, o documento curricular explicita que “o melhor método é descobrir como a criança aprende, o que ela aprende e quando aprende” (Palmas-TO, 2024b, p. 10, grifos do documento)".

Nesse sentido, a política educacional reconhece a importância de o docente dominar os métodos de alfabetização, “tendo em vista que ele pode empregar um ou outro e adequá-los às necessidades do aluno” (Palmas-TO, 2024b, p. 13). Ao agir assim, a proposta curricular não prescreve um método único de ensino, mas privilegia a autonomia pedagógica em resposta à singularidade do processo de aprendizagem. Na obra referida, Soares se preocupa em evidenciar que

[...] o que se propõe neste livro **não é** um “método”, mas uma orientação para **ensinar com método**, fundamentando-se em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências: da psicogênese da escrita, da psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico, da psicologia cognitiva da leitura e das ciências linguísticas que estudam a escrita, sobretudo a Fonética e a Fonologia. Todas essas ciências contribuem com “evidências científicas” para a compreensão do processo de alfabetização e, em decorrência disso, para o ensino (Soares, 2020, p. 112, grifos da autora).

Do ponto de vista teórico, o conceito de “alfaletrar” sustenta a integração de duas dimensões do processo de aprendizagem: a alfabetização e o letramento.

Trata-se de fenômenos baseados em múltiplas retroações (se retroalimentam) e se desenvolvem simultaneamente, tendo o texto como elemento central.

De forma complexa, a metodologia preconiza não um método rígido e único, mas a articulação e a contribuição de diferentes ciências. Concluímos que o currículo em análise subscreve o mesmo objetivo social do projeto “Alfaletrar”: democratizar o acesso pleno de crianças à cultura escrita, especialmente no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, garantindo que "toda criança possa aprender a ler e a escrever" de forma significativa e funcional.

#### 5.3.4 A emergência do sujeito cognoscente no processo da alfabetização e letramento

O Pensamento Complexo colabora para a visão do ser humano como uma "organização viva e contextualizada; um sistema aberto que possui uma estrutura própria de autorregulação e dispõe de um modo particular de construção". Um ser "sempre inserido no meio ecológico, com o qual interage e assume compromissos e responsabilidades" (Santos, 2008, p. 80).

Propomo-nos, dessa forma, a refletir sobre um sujeito cognoscente que, enquanto existir, aprende e assimila conhecimentos já estruturados. Sua aprendizagem parte de sua percepção, portanto, instalada no seu interior. É uma construção influenciada pelas intuições, sensações, crenças e ideologias. Para a educação complexa, cada um dos sete saberes indispensáveis à educação do futuro versa sobre o ser humano, sua relação com o conhecimento e sua atuação no mundo, pois visam à sua educação integral.

Nesta seção, focamos o olhar na questão do sujeito cognoscente no currículo que ora se desdobra no contexto escolar de Palmas-TO. O trecho do documento oferece um ponto de análise que abrange a relação sujeito-objeto no processo de auto-organização do processo educativo, envolvendo tanto o professor alfabetizador quanto o aluno:

- **Excerto 1 – O ensino da leitura e da escrita: a relação sujeito-objeto**

“[...] o planejamento é centrado na (o) professora (or), mas com foco no estudante, por isso, é importante questionar-se: **Quem são? O que eles aprendem? Quando eles aprendem?**” (Palmas-TO, 2024b, p. 19, grifos do documento).

Quadro 23. Análise da relação sujeito-objeto e a educação complexa

<b>Unidades de registro</b>	<b>Convergência/ Divergência</b>	<b>Perspectiva complexa</b>
“Planejamento centrado no professor, mas com foco no estudante”.	Convergência	Foi criada uma relação dialógica de complementaridade entre a organização do processo educativo (o planejamento, a ordem) e a autonomia do estudante.
“Questionar-se”	Convergência	Interrogar o próprio conhecimento. Prática de uma atitude reflexiva fundamental para uma educação complexa.
“Quem são?”	Convergência	Percebe a complexidade humana, deixando entrever a ideia de que o aluno não é somente um sujeito cognitivo, mas um ser com história, cultura e afetos.
“O que eles aprendem?”	Convergência	Quebra da rigidez do ensino tradicional pautado na transmissão de conteúdos. Foca a aprendizagem real e a construção do conhecimento pertinente.
“Quando eles aprendem?”	Convergência	Questão que admite a incerteza do tempo da aprendizagem, que é singular e nem sempre coincide com a temporalidade escolar pré-estabelecida.

Fonte: A autora, 2025.

Como indica o eixo de análises de convergência de educação complexa, O sujeito cognoscente na aprendizagem, a posição central no processo de aprendizagem da leitura e escrita é reservada para o ser que aprende e constrói o conhecimento. Lembramos que o foco no estudante, observando os aspectos relacionados às singularidades, significa um olhar para a diversidade (educacional, cultural, econômica, política e social), o que implica uma prática pedagógica condutora de um processo educativo que prioriza o sujeito, em vez de se concentrar unicamente no objeto do conhecimento.

Ao analisar o conteúdo desse trecho do currículo, notamos uma preocupação com a reintrodução do ser em todo o conhecimento. Morin (2003) utiliza o termo "reintrodução" porque a racionalidade científica moderna contribuiu para a dissociação do sujeito desse processo. Conforme vimos, essa ideia, incorporada à pedagogia tradicional, simplifica práticas pedagógicas que, por sua vez, simplificam a aprendizagem da escrita, separando-a de aspectos essenciais, como as dimensões linguísticas, psicológicas, históricas, culturais e políticas. A partir da concepção de aprendizagem como um processo complexo, a escrita é vista como sistema complexo, no qual todas essas dimensões estão interligadas, e não como partes isoladas do sujeito cognoscente.

O princípio da reintrodução do sujeito cognoscente em todo conhecimento nos oportuniza pensar que, ao questionar "quem são eles", podemos reconhecer a

pluralidade do ser ontológico, o significado de sujeito pensante, o reconhecimento do aluno como ser complexo. Esse questionamento abre espaço para o diálogo com as tradições expressas principalmente por meio da linguagem oral e escrita, para a valorização da identidade, da diversidade cultural e dos modos de vida.

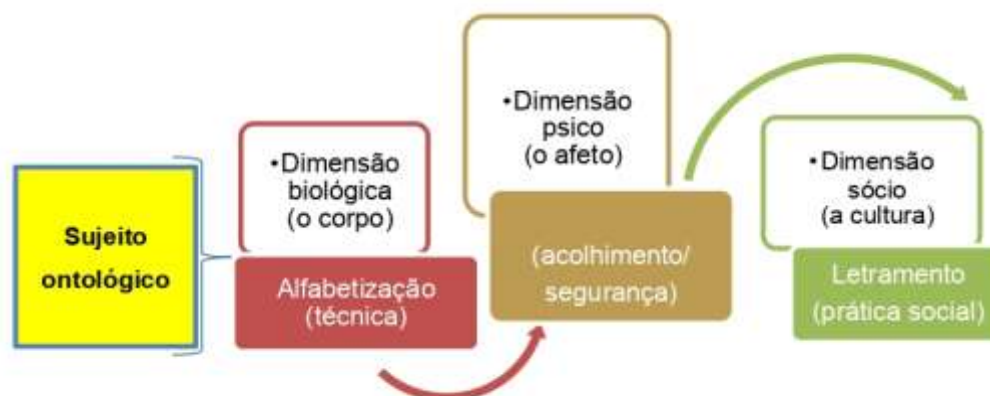
Perguntar "o que eles aprendem" incide sobre a natureza complexa do processo de aprendizagem dos sujeitos, focando na capacidade de o indivíduo organizar, interligar e dar sentido aos conhecimentos, em vez da memorização e da acumulação de informações. É uma forma de incluir no processo de ensino e aprendizagem os significados e sentidos que o ser aprendente expressa sobre a vida e que, de forma recursiva, demonstram suas relações com o mundo.

A pergunta "quando eles aprendem", alinhada com o princípio da reintrodução do sujeito cognoscente em todo o conhecimento, permite dirigir o olhar para o tempo e o contexto. Esse fato leva à compreensão da relação recursiva do sujeito com o mundo, revelada na inseparabilidade do sujeito e seu ambiente no processo de construção do conhecimento. Esse questionamento significa reconhecer que a aprendizagem não é um evento linear e fixo, mas que depende do tempo, do contexto, das experiências de vida e das condições emocionais e sociais, que são dimensões do sujeito.

Sob a ótica da Complexidade, entendemos que as questões centradas no ser humano contribuem para a construção de um caminho educacional mais amplo e integrado. Isso se dá por meio de práticas que conduzem os indivíduos à formação de "cabeças bem-feitas". Para Morin (2003, p. 21, 24), isso significa desenvolver a aptidão para "colocar e tratar os problemas" e adquirir "princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido". Em outras palavras, "uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril". A formação de "cabeças bem-feitas" só é possível por meio de uma nova relação do ser com o conhecimento.

O Mapa 1, mostra como ilustramos essa relação que, à luz da Complexidade, resulta da inseparabilidade do aprendiz de sua subjetividade e de seu ambiente, do objeto do conhecimento, do professor, das certezas e incertezas, da ordem e da desordem, das partes e do todo.

Figura 07. Mapa para visualização da relação sujeito-objeto-afeto



Fonte: A autora, 2025.

Dando continuidade a essas reflexões e considerando a relevância dos pontos discutidos, defendemos que esses elementos possibilitam aprofundar a compreensão sobre a condição humana. Trata-se de um saber indispensável à educação do século XXI, que demanda solidariedade e inclusão em todas as suas dimensões.

Em nossa perspectiva, a compreensão humana floresce em espaços acolhedores e na relação dialógica entre sujeitos. É no reconhecimento mútuo que se estabelece a solidariedade, impedindo que os indivíduos se fechem em si mesmos. Sob essa ótica, no ambiente escolar, o acolhimento configura-se como uma estratégia de organização de um sistema complexo, onde sujeitos e conhecimento não se constroem no vácuo, mas na interação. O currículo institui o acolhimento e a afetividade como elementos fundamentais do processo educativo:

O acolhimento (base da aprendizagem) e a afetividade (facilitadora da aprendizagem) desempenham papéis fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e das aprendizagens das crianças, considerando que um ambiente acolhedor e a relação afetiva entre os estudantes e a (o) professora (or) estabelecem um vínculo seguro, reduz a ansiedade e a insegurança, como também favorecem a motivação criando condições e possibilidades para o desenvolvimento das habilidades (Palmas-TO, 2024b, p. 23).

Com base no que foi exposto, o documento curricular de Palmas-TO sinaliza um rompimento com a herança reducionista do Paradigma Simplificador, que insiste em separar o desenvolvimento das habilidades cognitivas e a estabilidade emocional. Ao fortalecer a ideia de reduzir a ansiedade e a insegurança por meio do vínculo, o documento desperta a visão de uma prática pedagógica que deixa de

enxergar o estudante como um processador de informações lineares e passa a reconhecê-lo em sua unidade complexa.

Dessa forma, o processo educativo dentro do espaço escolar – local de ensino intencional e sistematizado da cultura escrita e dos conhecimentos construídos através dela – requer, de acordo com Moraes (2010, p. 11), "um tempo para a escuta sensível, para o devaneio, para a espera vigiada e atenta". Esses aspectos influenciam diretamente na alteridade (reconhecimento do outro e da diversidade), o que constitui um pressuposto ético e uma condição primordial para enfrentar os problemas globais que exigem cooperação e pensamento multidimensional; afinal, ao ser acolhido, o sujeito aprende a acolher a perspectiva do outro.

Diante desses fatores, nossa análise do referido documento buscou identificar estratégias curriculares que promovam um ambiente educativo descontraído e acolhedor, com foco nas interações e nas relações interpessoais. Procuramos, também, a consideração de aspectos emocionais e cognitivos dos estudantes. O documento nos dá uma visão de como o ambiente acolhedor é concebido:

Dentre algumas estratégias que podem contribuir para criar o ambiente acolhedor e afetivo, destacam-se a organização dos espaços aconchegantes (cantinho da leitura e da escrita; áreas das brincadeiras e jogos), materiais atrativos, leitura de deleite e outros momentos de interação e convivência. Estimular a escuta ativa, o diálogo e a partilha de experiências entre a (o) professora (or) e seus educandos; valorizar as produções e os esforços individuais das crianças, com o propósito de estabelecer uma cultura do reconhecimento e valorização (Palmas-TO, 2024b, p. 23).

Quando o currículo propõe a organização de "espaços aconchegantes" (leitura, jogos, interação), reconhece o ambiente físico escolar como um elemento pedagógico que facilita a emergência de saberes. Assim, o "cantinho da leitura" é um espaço de estímulo ao uso do livro e de encontro com os diferentes "materiais atrativos" (elementos do sistema), que convidam o sujeito cognoscente a sair da passividade e interagir com a incerteza do novo saber.

Na perspectiva da pedagogia complexa, discutida por Sá e Behrens (2021, p. 54), o olhar pedagógico com as lentes da Complexidade consegue "observar as partes e o todo; as partes e suas especificidades; as partes e suas inter-relações; a interação entre as partes e o todo e do todo para as partes". Logo, a pedagogia complexa propõe ações didático-pedagógicas que não dicotimizam o ser humano

nem unidimensionalizam os fenômenos do processo educativo, mas que possibilitam um caminho de desenvolvimento integrado entre os aspectos mentais e afetivos.

Para desenvolver ações de acolhimento e afetividade, respaldadas em um posicionamento ontológico, a pedagogia complexa busca uma didática complexa. Suanno (2015, p. 52) a define como "a necessidade de se trabalhar a multidimensionalidade humana a partir de estratégias de aprendizagem que envolvam não apenas os aspectos racionais, técnicos e simbólicos", mas também "os aspectos intuitivo, mítico, mágico, afetivo e as múltiplas linguagens que dão sentido e significado à existência humana". Nessa perspectiva, o currículo em análise, ao afirmar a importância do acolhimento e da afetividade, manifesta traços da Pedagogia Complexa, o que alinha essa política educacional com a educação sob o viés do Pensamento Complexo.

Segundo o documento, "é por meio das relações afetivas que as crianças se sentem mais confiantes para se expressarem, experimentarem novas possibilidades e a enfrentarem os desafios da aprendizagem da leitura e da escrita" (Palmas-TO, 2024b, p. 23). Dessa proposição, depreendemos o anseio por uma educação mais humana e humanizadora. Ao aprofundar a dimensão humanista do currículo, o texto apresenta o afeto como o alicerce da segurança emocional essencial para o enfrentamento do novo e do erro durante a aventura incerta do processo de alfabetização, ressaltando a necessidade de promover:

[...] um sentimento de pertencimento e de valorização das crianças, com respeito às características individuais que, certamente, contribuem para a construção de identidade. Por outro lado, a afetividade propicia um contexto favorável para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Elas se sentem encorajadas a explorar, a arriscar-se e a experimentar novas aprendizagens quando se sentem amadas, respeitadas e emocionalmente seguras no ambiente escolar (Palmas-TO, 2024b, p. 23).

O documento alinha-se ao pensamento complexo ao reconhecer que o desenvolvimento humano é um processo circular e recursivo entre o ser (identidade), o sentir, o pertencer e o conhecer. Em sintonia com a evolução científica e com essa nova cosmovisão, tal perspectiva valida a necessidade de currículos que considerem a totalidade das dimensões que constituem o sujeito no espaço escolar. Observamos, portanto, que o currículo em análise já contempla esses aspectos e materializa princípios da complexidade, revelando muitos indícios de uma educação complexa que compreende o ser humano para além da esfera puramente cognitiva.

Conforme Alves e Barros (2018, p. 204), "o currículo e a escola são feitos pelos sujeitos que vivem na sociedade". Sob esse prisma, é necessário valorizar iniciativas como as delineadas nesta nova política curricular, que se propõem a reconhecer e revitalizar, no percurso educativo, a condição e a compreensão humana, as autonomias individuais e a fraternidade.

A educação deste século demanda artefatos curriculares que atuem como ferramentas de ligação e vínculo. Precisa de princípios que unam subjetividade e objetividade, o exterior e o interior, a unidade e a diversidade, o individual e o coletivo, o local e o global. Precisa constituir-se em uma educação capaz de vincular as partes com o todo, compreendendo que o conteúdo só adquire significado ao considerar o sujeito cognoscente em interação com o conhecimento a partir de sua totalidade biopsicossocial (Morin, 2003).

Diante disso, consideramos que o novo currículo de alfabetização e letramento do município de Palmas-TO está caminhando na direção do reconhecimento da importância de articular o racional e o emocional e de conectar as múltiplas dimensões humanas. Esse movimento representa um avanço significativo para superar a visão na qual o indivíduo, tradicionalmente, ainda é visto de forma dividida e fragmentada pelo Paradigma Simplificador (ou cartesiano).

#### **5.4 Síntese parcial: desafios da complexidade nas políticas de alfabetização e o letramento analisadas**

Ao cumprir, especificamente, o propósito de analisar as concepções de alfabetização e letramento nas políticas nacionais e examinar as proposições do Sistema Municipal de Palmas sob a ótica da complexidade, os dados gerados do *corpus* documental levantado nos capítulos 4 e 5 evidenciam que as políticas educacionais brasileiras ainda estão ancoradas em princípios cartesianos de fragmentação e redução. Exemplos dessa perspectiva são: o PNE (2014-2024), que dissocia a alfabetização do letramento; a PNA (2019), centrada na decodificação técnica e na sobrevalorização do método; a BNCC (2018), pautada por uma progressão linear e hierárquica; e o PME/Palmas (2016), que, ao excluir o letramento, reforça uma visão monológica da aprendizagem.

Conforme vimos, ao centrar a reprodução de códigos, as políticas educacionais não promovem uma educação baseada na produção de sentidos. No

campo pedagógico, elas prescrevem o "o quê" e o "como" ensinar via tecnicismo, ignorando que a linearidade é insuficiente para abarcar a pluralidade inerente à aprendizagem. O resultado é o fortalecimento de um modelo de letramento voltado à adaptação do sujeito ao mercado de trabalho.

Nossa análise, fundamentada na Complexidade, revela que essas diretrizes falham ao ignorar as inter-relações entre as partes e o todo. A partir dessa reflexão, emerge a tese central: quando concebidos sob a luz do pensamento complexo, a alfabetização e o letramento revelam-se o liame para uma educação transformadora. Esta proposta transcende o ler e o escrever, promovendo o pensamento crítico, a contextualização e a compreensão do mundo, o que gera mudanças efetivas no sujeito e no tecido social.

Ao contrário do paradigma tradicional, a visão complexa compreende a alfabetização como o domínio de uma técnica mediadora para sujeitos que, ao se alfabetizarem, reconstróem o próprio mundo. A complexidade do aprender não fragmenta; ela religa, superando o isolamento do saber. Defendemos, assim, que a leitura e a escrita não podem ser reduzidas a uma programação técnica unidirecional.

Para as redes de ensino, as implicações práticas de apreender esses conceitos pelo prisma de Morin consistem em reconhecer fenômenos inseparáveis: enquanto a alfabetização se caracteriza como um processo cognitivo mediado, o letramento constitui o desenvolvimento contínuo das práticas sociais da linguagem. Sob este enfoque, a educação, responsiva à civilização atual, busca a inserção do ser humano no circuito de sua existência, articulando o ensinar, o aprender e o objeto do conhecimento.

Os eixos erguidos na etapa das análises dos conteúdos, especialmente das políticas educacionais curriculares da educação municipal de Palmas-TO, refletem essa busca por uma concepção de apropriação do sistema de escrita que ultrapasse a codificação e a decodificação das letras. As propostas de ensino de leitura e escrita nas políticas educacionais buscam a religação com as diferentes formas de participação nas pluralidades das situações sociais. O currículo da Alfabetização e Letramento (1º e 2º Anos - Ensino Fundamental), portanto, emerge com indícios da complexidade como um artefato incorporado de significados, que não se isola em suas formalidades, mas é tecido a partir da relação dos conteúdos com a vida.

Através das lentes da Complexidade, o currículo é ressignificado como um artefato político e cultural de natureza recursiva. Segundo Moraes (2010), ele revela a identidade e a visão de mundo de uma comunidade; logo, deve ser um universo onde as singularidades convergem para uma vida solidária. Nesse cenário, o sistema educativo deve ser pensado como uma unidade viva, regida pela causalidade circular e capaz de auto-observação.

Enquanto organização viva, esse sistema opera sob um dinamismo sujeito à tensão da tríade ordem-desordem-incertezas, o que lhe confere a capacidade de retroagir sobre suas próprias falhas para buscar o equilíbrio e a justiça social. Tensão evidenciada na reorganização escolar imposta pela pandemia de COVID-19, em que a crise sanitária não configurou apenas um evento isolado, mas funcionou como um teste de resistência que exigiu do sistema uma capacidade recursiva diante do imprevisto.

Para Morin (2005), a auto-organização é, simultaneamente, a epopeia da religação, fator que impede a desintegração do mundo fenomênico. A auto-organização curricular em Palmas-TO demonstra um vínculo hologramático, onde o "Currículo da Alfabetização e Letramento (1º e 2º anos)" representa um esforço local e orgânico de resistência à fragmentação.

Abarcar os múltiplos aspectos da alfabetização e letramento constitui um evento multidirecional, dinâmico e multirreferencial que a política educacional em análise consegue revelar. Articulado a perspectiva da complexidade (Morin, 2003), os princípios sistêmico, recursivo e de autonomia/dependência (auto-organização) nos permitem apreender que: na dimensão social, a escrita é tecnologia de interação e inserção na sociedade; na dimensão histórica, seus sentidos mudam e se transformam com o tempo, conforme as necessidades dos sujeitos; na dimensão política, a escrita emerge como tecnologia democrática de participação social, cidadania e direito; e, na dimensão cultural, afirma-se como modo de expressar identidades e circular em diferentes contextos humanos. Concluímos, assim, que a complexidade moriniana abre caminhos para ressignificar a cultura escolar, como uma postura epistemológica indispensável para enfrentar os desafios contemporâneos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu do desejo de compreender as perspectivas de alfabetização e letramento que fundamentam as políticas educacionais do Sistema Municipal de Educação de Palmas-TO, para a apresentação, a seguir, de uma perspectiva de educação complexa à luz da Epistemologia da Complexidade. Assim, para darmos concretude à tese, o percurso centrou-se nos processos delineados em documento de políticas educacionais voltadas à efetivação do ensino da leitura e da escrita, com foco particular na educação municipal palmense. Todavia, em consonância com os pressupostos da Complexidade, a pesquisa não se restringiu a um olhar isolado sobre o contexto local. Pelo contrário, a compreensão do fenômeno educativo sob um enfoque sistêmico exigiu tecer as relações entre o todo e as partes, reconhecendo que os níveis federal, estadual e municipal estão em constante inter-relação e retroação, colaborando mutuamente para a implementação dos processos e concretização das práticas de ensino da leitura e da escrita.

Partindo do arcabouço teórico que sustentou o estudo da Complexidade, da alfabetização e do letramento, debruçamo-nos sobre as construções dos processos de alfabetização e letramento presentes em documentos oficiais que marcaram as políticas educacionais brasileiras entre 1996 e 2019. Esses textos materializam conceitos, abordagens e proposições didáticas que moldam a identidade escolar e as expectativas de aprendizagem. O olhar para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a análise de marcos como a os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Diretrizes Nacionais Curriculares (2013), o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e a Política Nacional de Alfabetização (2019) nos permitiu inferir que as políticas permanecem ancoradas em um viés tradicional de educação.

A constância dos dados gerados revela um modelo educacional que atua como sustentáculo de uma visão pragmática, na qual o papel da escola é reduzido à transmissão de saberes objetivos e úteis, muitas vezes alinhados a interesses hegemônicos. Trata-se de uma cultura orientada pelo modelo autônomo que resiste à superação da educação "depositária", associando a alfabetização e o letramento a uma dimensão instrumental e utilitária. Esse engessamento endossa práticas restritas à tecnicidade, surpreendendo-se, contraditoriamente, com os resultados

insatisfatórios em avaliações de larga escala. Há um cenário educativo instaurado que nos permite inferir uma carência de "ensino de saberes para a vida", uma vez que as políticas analisadas, em sua lógica simplificadora de herança cartesiana, dissociam o aprender do viver livre e aberto.

Observando o pressuposto ontológico, as consequências desse modelo programático de educação, impulsionado pelo desenvolvimento técnico-linear, manifestam-se na formação de mentes desprovidas de suas aptidões naturais para vincular conhecimentos e integrar o saber a contextos mais amplos (MORIN, 2003), fato divergente da visão de uma educação complexa, sobre a qual pontuamos como uma de suas premissas o entendimento de que a educação, o conhecimento e a vida não se restringem a conteúdos e a ordenamentos predefinidos. O sujeito é quem organiza as informações, seleciona e dá sentido ao conhecimento que é uma tradução aberta da realidade, feita através de sua linguagem, cultura e esquemas mentais. É o sujeito que revisa, reorganiza e gera sínteses do conhecimento diante do novo e de novas incertezas.

No âmbito epistemológico, o modelo tradicional reduz e transforma a escrita em uma ferramenta para o processamento mecânico e cópia de informações padronizadas, em detrimento de ser um meio para a produção e apropriação do conhecimento como uma construção interpretativa e reconstrutiva, sendo o sujeito parte integrante do que está conhecendo. A redução ofusca aspectos essenciais da dimensão multiforme da leitura e da escrita, as quais são fenômenos sociais e culturais.

No plano metodológico, os resultados indicam que as influências da estrutura organizacional do conhecimento pelo ensino disciplinar isolado têm confinado a alfabetização à disciplina de Língua Portuguesa, esvaziando a compreensão significativa da linguagem em práticas discursivas reais.

Embora haja esforços para inovar a educação com um olhar mais aprofundado dos processos educacionais, que vai além do modelo conservador e técnico, é um desafio ver, pensar, compreender e agir diferente sob a luz de um tipo de pensamento que não sai do reducionismo em direção ao complexo e faz com que a educação continue enfrentando problemas recorrentes. Nesse sentido, novos fundamentos podem dar suporte à busca por novas perspectivas que se distanciam da "educação bancária" e estimulam o ato de aprender que emana do interior do sujeito.

Nossa reflexão problematizadora emergiu da visão de que a alfabetização e o letramento são processos interligados e constitutivos de uma aprendizagem complexa. Essa perspectiva transcende a aquisição de competências voltadas à produtividade técnica e à aptidão funcional para o mundo do trabalho. Sob o prisma da complexidade, ambos emergem como práticas sociais e políticas, promotoras da autonomia de sujeitos em constante interação com o meio. A base teórica aqui mobilizada – composta por autores como Soares, Kleiman, Tfouni, Street, Moraes e Morin – ressalta que esses processos são interligados e constitutivos de uma aprendizagem significativa para o sujeito em seu tecido sociocultural.

Ao situarmos este estudo na educação municipal de Palmas-TO, questionamos a convergência das propostas locais com a educação complexa, discutida sob o viés de Edgar Morin. Nosso propósito não foi o de generalizar os resultados gerados na pesquisa, mas sim proporcionar uma reflexão sobre a educação municipal no interior de suas políticas educacionais como uma construção de desdobramentos, permitindo uma análise dos processos de alfabetização e letramento sob a ótica da complexidade.

No último capítulo, em que chegamos ao local de pesquisa e analisamos as propostas de alfabetização e letramento presentes nos documentos oficiais, pudemos perceber, a partir dos dados qualitativos, pontos de convergência na educação, sob a perspectiva da complexidade, pela emergência de eixos de análises que ligam as proposições de alfabetização e letramento a princípios que fortalecem a simultaneidade e a efetividade desses processos, a contextualização e a superação da postura influenciada pelo tripé epistemológico, ontológico e metodológico tradicional.

A análise revelou que, enquanto documentos como o PME/Palmas (2015-2025) abordam a alfabetização de forma superficial e omitem o letramento, a proposta curricular mais recente, o "Currículo da Alfabetização e Letramento (1º e 2º Anos)" de 2024, aponta para uma visão inovadora. Este documento demonstra uma busca por uma educação contextualizada, estabelecendo conexões sistêmicas e valorizando a criança como protagonista. Percebemos, nesta política, o reconhecimento da pluralidade comunicacional e da diversidade cultural, elementos que diferenciam essa proposta da pedagogia tradicional ao abraçar componentes da dimensão humana que transcendem o estritamente cognitivo.

As implicações de uma visão de educação complexa para as políticas públicas contribuem significativamente para a compreensão da escrita como objeto simbólico indispensável à formação do ser humano, visto aqui como sujeito recursivo: agente e paciente. Ele é produtor e produto da sociedade simultaneamente. Diante disso, a tese que defendemos é a de que os processos de alfabetização e letramento, quando fundamentados nos princípios do Pensamento Complexo, atuam como pontes para uma educação transformadora. Esta perspectiva não apenas ensina a codificar e decodificar, mas promove o pensamento crítico, a capacidade de contextualizar e a geração de novas descobertas que impactam tanto o sujeito quanto o tecido social.

Sob a ótica de Edgar Morin, a alfabetização e o letramento são processos inerentemente complexos que exigem uma educação que não simplifica, mas que valoriza a religação dos sujeitos ao seu meio. Esta abordagem mobiliza o que Paulo Freire e Morin preconizam em seus escritos: a compreensão complexa do mundo, a capacidade de lidar com contradições e a transformação contínua do ser. Alfabetizar, nesta acepção, não é preparar para tarefas técnicas, mas oferecer recursos amplos para o encontro com a incerteza e para o desenvolvimento do pensamento.

Afirmar a compreensão de políticas educacionais como modelos programáticos implica reconhecer que elas instituem modos de conceber o conhecimento e o próprio sujeito cognoscente. Dessa maneira, sugerimos o abandono da tradição de descontinuidade em favor de uma abordagem que compreenda a alfabetização e o letramento a partir de uma visão recursiva, capaz de abarcar a realidade em seus diferentes ângulos.

O Pensamento Complexo não se apresenta aqui como uma receita ou lei definitiva, mas como um modo de pensar que oferece uma lente de investigação que desafia a fragmentação. Ele nos impulsiona a observar a realidade sem a pretensão de esgotá-la, reconhecendo a incompletude do conhecimento. Essa forma de conceber o ensino impacta o sujeito cognoscente, libertando-o da crença de que sua dificuldade em articular as partes com o todo seja uma falha que recai apenas sobre os indivíduos, quando na verdade entendemos ser isso fruto de um sistema que mutila a visão local e global da realidade.

Na educação tradicional, a forma de conceber os sujeitos, o ensino e a aprendizagem tem um impacto profundo: leva o sujeito cognoscente à crença de que

há algo de errado consigo mesmo por não conseguir um bom desempenho no uso da própria língua, desenvolver uma visão simultaneamente local e global da realidade, como também lidar com a complexidade inerente ao uso da linguagem. Ainda que seja impossível criar receitas ou manuais para equipes técnicas, gestores, professores e alunos resolverem as questões educacionais, acreditamos que mobilizar as contribuições do Pensamento Complexo é desafiar a lógica da fragmentação e da descontextualização. É tensionar a lógica complexa de um novo modo de pensar, ver e compreender a realidade.

Ressaltamos o pensamento complexo como um pensamento novo que pode, e muito, contribuir para os que formulam políticas educacionais e propõem processos educacionais como a alfabetização e o letramento compreendam o desafio político e social de uma educação pertinente. Alfabetizar e letrar, sob essa ótica, não é apenas preparar o indivíduo para usar a leitura e a escrita em atividades restritas, mas para que esse conhecimento se torne um recurso amplo para a vida. É um processo de encontro com o imprevisível e as contradições do conhecimento, considerando a leitura e a escrita artefatos profícuos para o desenvolvimento do pensamento complexo, pois nos liga à cultura, ao outro, a nós mesmo, ao trabalho e ao desenvolvimento da sociedade.

Longe de apresentar o Pensamento Complexo como um modelo explicativo da realidade ou uma lei capaz de esgotar a compreensão do mundo, essa epistemologia nos forneceu uma lente para investigação, e nos impulsionou a observar a realidade com princípios que evidenciam o pensamento educacional em políticas educacionais influenciadas pelo paradigma tradicional. Insistimos em aprofundar na abordagem da complexidade, entendendo-a como o desafio para superar a simplificação do pensamento tradicional, pois reconhece a interconexão entre sujeitos, objetos e os contextos, bem como a integração de saberes, a incerteza e a incompletude do conhecimento.

Desse modo, é necessário articular, por meio de novas pesquisas, esse tipo de pensamento que propõe um repensar a alfabetização e o letramento no modo instituído de ensino e aprendizagem a partir de princípios que, juntos, conduzem o ser humano à transformação de seu pensamento por meio de uma inteligência lúcida, à visão do diferente como diversidade, ao encontro com o inesperado como oportunidade de enfrentar as incertezas.

Ao retomarmos as linhas iniciais desta tecitura, reafirmamos a concepção de educação como um lugar de relações humanas plenas, e aqui, mobilizamos as contribuições do Pensamento Complexo propondo um repensar que conduza ao acolhimento da diversidade e ao fomento da criatividade em vez da obediência a fórmulas prontas. Mais do que defender uma tese e apresentá-la como acabada no prelúdio da pesquisa, revestimo-nos de uma atitude propositiva e apresentamos as implicações deste estudo para futuras investigações, sugerindo novas linhas de pesquisa documental e de campo que observem:

- A aplicabilidade metodológica da complexidade na ponte para uma educação transformadora;
- O embate entre as diretrizes das políticas nacionais e a singularidade das práticas pedagógicas locais;
- A capacidade das redes de ensino em sustentar a dialógica entre a técnica e a sensibilidade;
- A inserção da epistemologia da complexidade nos círculos de autoformação e formação continuada de professores.

Por fim, embora os dados gerados nesta pesquisa ofereçam uma compreensão relevante sobre o Sistema Municipal de Palmas-TO, a complexidade nos ensina que o conhecimento é uma construção infinita e inacabada. Diante disso, a alfabetização e o letramento configuram-se como processos recursivos em constante movimento. A alfabetização, compreendida como formação humana contínua, constitui o limiar de uma capacidade que transcende o domínio cognitivo para se tornar tradução e reconstrução da realidade pelo sujeito. O letramento, por sua vez, manifesta-se nas práticas sociais da cultura escrita que se renovam a cada novo texto e contexto; trata-se da reconstrução de sentidos em um jogo de interações que escapa ao controle absoluto do sujeito, operando em um ciclo espiralado que nunca se fecha.

Acreditamos que essa constatação reforça a necessidade de expansão desse escopo investigativo, com a inclusão de novos sujeitos e análises em diferentes contextos, tecendo uma compreensão mais plural e sistêmica sobre os processos de alfabetização e letramento, de modo que se busque a ressignificação do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, promova o reconhecimento da condição humana e enriqueça o alicerce de uma educação complexa e transformadora, não apenas em âmbito municipal, mas em escala nacional.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, M. F.; BARROS A. M. A.; VIANA, M. A. P. Currículo, da fragmentação à tessitura comum: a diversidade fortalecendo a teia da vida. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, edição especial, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1147/997>. Acesso: 04 mar. 2024.
- ALVES, Maria Dolores Fortes. **Construindo cenários e estratégias de aprendizagem integradoras (inclusivas)**. 2023. 276f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: 2011.
- BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MMTMmp6w8n6yBWvrkbVCJtc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 14 mar. 2023.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso: 18 ago. 2023.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1344-8-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1344-8-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso: 20 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 20 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa. Toda criança alfabetizada até os oito anos. Documento de Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf). Acesso: 26 mai. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação, Cultura e Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/195-secretarias->

[112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series](https://legis.senado.leg.br/norma/552048/publicacao/15716520?_gl=1*1vsj0yc*_ga*_Mzc2MDYxNjc0LjE2MzMyNzgxODk.*_ga_CW3ZH25XMK*MTY5MTQzNDAwNi45LjEuMTY5MTQzNDI3MC4wLjAuMA). Acesso: 08 ago. 2023.

BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa, MEC/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em:

[https://legis.senado.leg.br/norma/552048/publicacao/15716520?\\_gl=1\\*1vsj0yc\\*\\_ga\\*\\_Mzc2MDYxNjc0LjE2MzMyNzgxODk.\\*\\_ga\\_CW3ZH25XMK\\*MTY5MTQzNDAwNi45LjEuMTY5MTQzNDI3MC4wLjAuMA](https://legis.senado.leg.br/norma/552048/publicacao/15716520?_gl=1*1vsj0yc*_ga*_Mzc2MDYxNjc0LjE2MzMyNzgxODk.*_ga_CW3ZH25XMK*MTY5MTQzNDAwNi45LjEuMTY5MTQzNDI3MC4wLjAuMA). Acesso: 07 ago. 2023.

CELANI, M.A.A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. *In*: FORTKAMP, M.B.M. & TOMITCH, L.M.B. (Orgs.) **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2008, p. 17-32.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso: 30 jul. 2023.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 19. ed. Campinas: São Paulo. Papirus, 1997.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DOURADO, Benvinda Barros. **Educação no Tocantins: Ginásio Estadual de Porto Nacional**. 2010. 312f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.

ESTADO DO TOCANTINS. Lei Nº 2.977, de 08 de julho de 2015. Plano Estadual de Educação do Tocantins, 2015 – 2025 Diário Oficial nº 4.411. Disponível em:

<http://diariooficial.to.gov.br/>. Acesso em: 21 jan. 2016.

ESTADO DO TOCANTINS. Documento Curricular do Tocantins. Área de Conhecimento de Linguagens, 2019. Disponível em:

<https://central3.to.gov.br/arquivo/478047/>. Acesso: 11 abr. 2023.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**,

Santa Catarina, v.19, n.1, p. 170-184, 2019. Disponível em:  
<http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v19n1/1984-7114-ctp-19-01-170.pdf>. Acesso: 5 fev. 2025.

FERRARO, A.R. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n.1, p.111-126, 2004. Disponível em:  
<http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso: 12 mai. 2023.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 3. ed São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em:  
[http://w3.ufsm.br/desireemroth/images/stories/LETRAMENTO\\_E\\_SUAS\\_IMPLICAES\\_PARA\\_O\\_ENSINO\\_DE\\_Lngua\\_materna.pdf](http://w3.ufsm.br/desireemroth/images/stories/LETRAMENTO_E_SUAS_IMPLICAES_PARA_O_ENSINO_DE_Lngua_materna.pdf). Acesso: 13 abr. 2024.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/SP: Mercado das letras, 1995.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC-SEF, 2005. Disponível em:  
[https://professoraangelicamerli.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/preciso\\_ensinar\\_letramento-kleiman.pdf](https://professoraangelicamerli.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/preciso_ensinar_letramento-kleiman.pdf). Acesso: 11 abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 18 mai. 2023.

MACIEL, F.I.P. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação**, Pelotas, v.6, n. 11, p. 147-168, 2002.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30604/pdf>. Acesso: 28 jan. 2023.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, v. 9, n. 1, p. 119–146, 1997. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7396>. Acesso: 19 dez. 2024.

MOITA LOPES, L.P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (ORG.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional ecossistêmico**: por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16<sup>a</sup>. ed. - Campinas, SP. Papyrus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. **Parte 3 Complexidade e transdisciplinaridade**. Youtube, 07 ago. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5vEtTdrBQDU>. Acesso: 20 jul. 2023.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. São Paulo: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/60815562/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf>. Acesso: 30 ag. 2022.

MORIN E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília-DF: UNESCO, 2000.

MORIN E. MORIN, Edgar. **O método I**: a natureza da natureza. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. 2. ed. Lisboa: Publicações Euro-América, 1977.

MORIN E. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2005b.

MORIN E. **Para Navegar no século XXI**: Tecnologias do Imaginário e Cibercultura. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs/Sulina, 2003b.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**. Tradução: Sandra T. Valenzuela. Revisão técnica: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2003.

MORTATTI, M.R.L. (Org.) **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, M.R.L. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 20 abr. 2023.

MORTATTI, M.R.L. Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n.2, 1999. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>. Acesso: 18 mai. 2024.

MORTATTI, M.R.L. **Os sentidos da Alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

MORTATTI, M.R.L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?lang=pt>. Acesso: 23 mai. 2023.

PALMAS (TO). **Documento Preliminar do Componente Curricular da Alfabetização de Língua Portuguesa**. Secretaria Municipal da Educação/Diretoria do Ensino Fundamental, Palmas-TO, 2023a. Disponível em: [https://www.educacao.palmas.to.gov.br/files/ugd/dd59cb\\_f1dfc452113a48328d7ff952b10982cc.pdf](https://www.educacao.palmas.to.gov.br/files/ugd/dd59cb_f1dfc452113a48328d7ff952b10982cc.pdf). Acesso: 10 jul. 2024.

PALMAS (TO). **Currículo da alfabetização e letramento: 1º E 2º anos do Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal da Educação/Diretoria do Ensino Fundamental, Palmas-TO, 2023b. Disponível em: [https://www.educacao.palmas.to.gov.br/files/ugd/dd59cb\\_0530a5d3d4a94d26b957aa3e417ee0be.pdf](https://www.educacao.palmas.to.gov.br/files/ugd/dd59cb_0530a5d3d4a94d26b957aa3e417ee0be.pdf). Acesso: 10 jul. 2024

PETRAGLIA, Isabel. Educação e complexidade: desafios e possibilidades do ensinar e aprender a viver. *In*: V Encontro Internacional Forum Paulo Freire, 2006. **Sendas**

**de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones em un nuevo paradigma de vida.** Disponível em:

<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/519d7cc8-bbd6-4538-9fa3-bfc8476e0c0c/content>. Acesso: 20 fev. 2024.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

PINHO, Maria José de; PASSOS, Vânia. Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras teóricas. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 2, p. 433-457, abr-jun. 2018. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5123>.

Acesso: 20 ago. 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, Juliano Guerra. **História da alfabetização de crianças em Goiás, 1835-1886.** 2019. 336f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2019.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação brasileira: a organização escolar.** 21ª edição. Campinas: Autores Associados, 2011.

SÁ, Ricardo Antunes de. Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade? Resenha. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 11, n. 32, 2011, p. 249-253, Pontifícia Universidade Católica, Paraná, 2011.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. I, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>.

Acesso: 10 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas.** 12. ed. Campinas: São Paulo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Políticas Públicas de Alfabetização. **Ilha Desterro**, v. 72, n. 3, p. 271-290, 2019. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/ides/a/XCzXSxcLFKVYFrD3XM567Hb/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso: 26 jul. 2025.

SILVA, Wagner Rodrigues. Conveniência da ciência na política brasileira de alfabetização. **Revista X**, v.15, n.4, p. 60-66, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76142/41641>. Acesso: 12 jan. 2025.

Silva, W. R.; Delfino, J. de S. . (2021). LETRAMENTOS FAMILIARES NA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO. **Revista Brasileira De Alfabetização**, v. 14, p. 148–169. Disponível: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/450/366>. Acesso: 26 dez. 2024.

SILVA, Cristina Pereira da. **Palmas, a última capital projetada do século XX: uma cidade em busca do tempo**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 25, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 13 jan. 2022.

SOARES. Magda Becker; BASTISTA. A.U.G. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017. *E-book*. Disponível em: [https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/04/Col\\_Alf.Let\\_.01\\_Alfabetizacao\\_Letramento.pdf](https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/04/Col_Alf.Let_.01_Alfabetizacao_Letramento.pdf). Acesso: 14 ago. 2023.

SOARES. Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985.

SOARES. Magda Becker. Leitura crítica: a etapa da Educação Infantil – BNCC, **3ª versão**. Belo Horizonte, janeiro de 2017. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer\\_2\\_Infantil\\_Magda\\_Becker\\_Soares.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_2_Infantil_Magda_Becker_Soares.pdf). Acesso: 10 mar. 2025.

SOARES. Magda Becker. **Alfalettrar: Toda Criança pode aprender a Ler e a Escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES. Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, vol. 23, n. 81, p. 143-160, Campinas, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 20 abr. 2023.

SOMMERMAN, Américo. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral: contribuição para os campos da educação, da saúde e do meio ambiente. 2012. 853f. (Tese de doutorado) – Universidade Federal da Bahia, 2012.

SOUSA, Dijan Leal de. **Alfabetização e letramento: uma análise a partir da prática docente de professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de Imperatriz** -

MA, sob o prisma da transdisciplinaridade. 2022. 226f. (Tese de doutorado) – Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2022.

STREET, B.V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, v. 33, n. 89, p. 51-71, Campinas, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 7 jun. 2024.

STREET, B.V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B.V.; CASTANHEIRA, M.L. Práticas e eventos de letramento. **CEALE** (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), 2025. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acesso: 20 mar. 2025.

TEIXEIRA, E. C.O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. **AATR**, 2002. Disponível em: [https://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](https://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf). Acesso em: 26 abr. 2023.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **DELTA**, v. 29, n. 1, p. 29-58, Campinas, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/9865>. Acesso em: 10 nov. 2024.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 10 jun. 2023.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.