

# PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: QUAIS AS PERMANÊNCIAS E OS AVANÇOS?

LITERACY PRACTICES: WHAT ARE THE PERMANENCES AND ADVANCES?

**Luana Karoline Pieckhardt Santos de Souza**  
Universidade Estadual de Ponta Grossa  
luanapieckhardtsouza@gmail.com

**Simone Regina Manosso Cartaxo**  
Universidade Estadual de Ponta Grossa  
simonemcartaxo@hotmail.com

**Daiana Bach**  
Universidade Estadual de Ponta Grossa  
dai.bach@hotmail.com

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar, a partir do ponto de vista de ex-alunos, práticas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores, a fim de examinar permanências e possíveis avanços. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 pessoas alfabetizadas em diferentes décadas e originárias de escolas públicas. A análise dos dados fundamentou-se em Bardin (2010); e em Mortatti (2006, 2008), Pérez (2008) e Soares (2004, 2017a, 2020) sobre alfabetização. Os resultados indicam: permanência e prevalência da ideia restrita da alfabetização como aquisição do código escrito, com alguns avanços no sentido de incorporar práticas de uso social da escrita; permanência de práticas sistemáticas de leitura e escrita com memorização do alfabeto, sílabas e palavras; os métodos permanecem sendo a questão central da alfabetização; há tentativas reais de ressignificação do processo de alfabetização e do papel mediador do professor.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Ensino-aprendizagem; Prática pedagógica; Metodologias de alfabetização; Práticas alfabetizadoras.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze, from the point of view of former students, practices developed by literacy teachers in order to examine the permanence and possible advances. Semi-structured interviews were conducted with 12 literate people in different decades and originating from public schools. Data analysis was based on Bardin (2010), and on Mortatti (2006, 2008), Pérez (2008) and Soares (2004, 2017a, 2020) about literacy. The results indicate: permanence and prevalence of the restricted idea of literacy as acquisition of written code with some advances in the sense of incorporating practices of social use of writing; permanence of systematic practices of reading and writing with memorization of the alphabet, syllables and words; methods remain the central issue of literacy; there are real attempts to re-signify the literacy process and the teacher's mediating role.

**Keywords:** Literacy; Teaching-learning; Pedagogical practice; Literacy methodologies; Literacy practices.

## Introdução

Este texto apresenta um estudo realizado sobre o processo de alfabetização vivenciado por pessoas nascidas em diferentes décadas e tem como objetivo analisar, a partir do ponto de vista de ex-alunos, práticas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras, a fim de examinar permanências e possíveis avanços nas concepções e nas práticas alfabetizadoras. A análise das práticas das professoras é recorrente nas pesquisas e contribui para o campo da Didática que, tendo como objeto de estudo o ensino e a aprendizagem, articula simultaneamente a lógica dos saberes de ensinar e a lógica dos saberes de aprender.

Neste estudo específico, optamos por reconhecer o que os sujeitos alfabetizados pensam e expressam sobre o período da alfabetização pelo qual passaram. As falas dos entrevistados oferecem-nos pistas e serão tomadas como contribuições para examinar a produção das práticas ao longo do tempo. O estudo foi realizado a partir da compreensão da prática pedagógica como uma dimensão da prática social vinculada à concepção de sociedade, de educação e de sujeitos – uma prática organizada intencionalmente para atender, portanto, às expectativas sociais. Por um lado, essa prática pode articular-se a interesses mais coletivos – nossa defesa – e interrogar o modo de produção da sociedade capitalista na forma de resistência e voltada à transformação social; por outro lado, pode ser uma prática reprodutora das desigualdades sociais.

Para atingir os objetivos propostos, organizamos este texto da seguinte forma: no próximo tópico, apresentamos os conceitos de alfabetização e os movimentos que foram se constituindo para o ensino, como a disputa dos métodos; em seguida, discorreremos sobre a metodologia da pesquisa e a análise dos dados, enfocando o movimento nas e das práticas alfabetizadoras. Por fim, trazemos as considerações finais com o exame das permanências e dos avanços em relação ao conceito de alfabetização e às práticas alfabetizadoras.

## 0 conceito da alfabetização e os movimentos das práticas de ensino

Raymond Williams (2007) desafia-nos a pensar no modo como as palavras foram se construindo historicamente, as contradições, os conflitos sociais, a prevalência de uma ideologia em relação à outra. Sob essa perspectiva, fazemos a leitura do conceito da alfabetização que se encontra em movimento como anunciado por Pérez (2008), uma vez que é construído na relação com a função social da alfabetização e determinado por questões políticas, econômicas e sociais de cada momento histórico.

Ao transitarmos pela história da humanidade, identificamos diferentes movimentos: um caráter coletivo com o conhecimento sendo disseminado em rodas de leitura que aconteciam nas praças públicas da Antiguidade; o monopólio da igreja na evangelização e na doutrinação, na Idade Média, que via na aprendizagem da leitura e da escrita uma oportunidade de manter seu poderio e frear a reforma religiosa; a alteração do modo de produção repercutiu no estatuto do saber exigido do trabalhador, e a alfabetização tornou-se peça chave para o desenvolvimento econômico; o acesso da leitura e da escrita a determinados grupos da elite ou restrita aos homens.

No Brasil, a alfabetização formal começou com os modelos jesuíticos com vistas à catequização. No ideário positivista, a alfabetização era reduzida à aquisição do código escrito, e, à medida que novas tecnologias foram sendo implantadas, foi exigido dos trabalhadores o reconhecimento das instruções básicas para executarem as tarefas. Para consolidar esse novo projeto de sociedade, os métodos de ensino para leitura e escrita foram ganhando cada vez mais enfoque e tornaram-se alvo de discussões educacionais para verificar-se a eficácia que esses métodos obtinham dentro das salas de aula.

Na Escola Nova, com a força do Manifesto dos Pioneiros, o aspecto político da educação foi evidenciado, e a alfabetização era entendida como direito. No entanto, com o advento do Estado Novo, o conteúdo político foi esvaziado e passou-se a defender “[...] um sentido psicológico de desenvolvimento das capacidades individuais” (PÉREZ, 2008, p. 195).

Na década de 1960, como resposta às demandas econômicas, a alfabetização teve uma abordagem funcional com vistas ao aumento da produtividade. Entretanto, um movimento significativo de resistência ocorreu com Paulo Freire, o qual liderou e defendeu a alfabetização como um ato político, o que lhe custou anos de exílio, tendo em vista o golpe militar ocorrido à época.

Paralelamente aos conceitos da alfabetização, identificamos movimentos na construção de práticas alfabetizadoras. Entendemos as práticas de ensino como intencionais e situadas em um contexto histórico e, para a análise dos movimentos que foram se constituindo para a prática do ensino, tomamos como referência Mortatti (2006, 2008) e Soares (2004, 2017a, 2017b, 2020).

Mortatti (2008) destaca que a faceta mais visível nesses movimentos se refere aos métodos de alfabetização. Uma disputa intensa entre os defensores dos métodos tradicionais e aqueles que buscavam novas maneiras de ensinar a leitura e a escrita originaram práticas pedagógicas que causaram impactos diretos nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos de cada época.

A análise minuciosa realizada por Mortatti (2006) identifica quatro momentos cruciais para a disputa das metodologias relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, na qual cada prática nova descartava a anterior por ser considerada uma inovação frente ao antigo e tradicional. O primeiro momento, que durou até o final do Império, foi o da metodização da leitura, na qual o ensino se iniciava com a apresentação das letras e de seus nomes, com a utilização dos métodos de soletração/alfabético ou do método fônico (sons das letras) ou, ainda, com a utilização das famílias silábicas (método de silabação). No ensino da escrita, predominava a cópia com a ênfase na caligrafia e na ortografia correta. É nesse momento, também, que surgiram as primeiras cartilhas baseadas no método sintético, como, por exemplo, a cartilha Maternal de autoria de João de Deus.

O segundo momento, referente ao período de 1890 até 1920, foi o da institucionalização do novo método chamado “analítico”. O ensino da leitura deveria adaptar-se ao novo olhar sobre o aprendizado dos alunos, o que levou à elaboração de práticas que partiam do todo para as partes. O todo dependia do entendimento do professor que estava em sala de aula – assim, ora poderia ser a palavra, ora a sentença ou, ainda, a “historieta” que seriam decompostas até as menores unidades, as letras. O aprendizado da escrita ainda se dava por meio da cópia e dos ditados, cujo treino da caligrafia era a prática mais utilizada.

O terceiro momento, a partir de 1920, pode ser caracterizado como um período marcado pela busca da alfabetização sob medida, com as crianças vivenciando um período preparatório, cujo método seria subordinado ao nível de maturidade dos alunos. Passou-se a utilizar métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético) que seriam considerados mais rápidos e eficientes no processo de alfabetização.

O quarto e último momento, a partir de 1980, foi marcado pelas novas organizações políticas e sociais pelo qual nosso país passava e, no que concernia à alfabetização, continuava o questionamento sobre a eficácia dos métodos, uma vez que o fracasso na alfabetização das crianças persistia. O momento foi marcado pelos estudos a respeito do construtivismo – principalmente pelas pesquisas sobre a psicogênese da escrita coordenadas por Emília Ferreiro – e deslocou a atenção do método de ensino para a aprendizagem.

Para Magda Soares (2004), esse contexto – a partir da década de 1980 – expressa uma mudança paradigmática, ocasionando o deslocamento do foco do trabalho do professor do “como se ensina” para o “como se aprende”. A importância de como a criança aprende é uma valiosa contribuição. Contudo, no campo do ensino, muitos equívocos foram observados, entre eles o de que a criança aprenderia de forma espontânea a face linguística do sistema de escrita alfabética, o que gerava grande aversão à utilização dos métodos de alfabetização.

É nessa conjuntura que Soares (2017a) afirma que ocorre um fenômeno descrito como a desinvenção da alfabetização, caracterizada como a perda progressiva da especificidade do ensino da leitura e da escrita. Desse modo, o ensino que antes era marcado excessivamente pelo método, agora dava espaço para apenas “[...] uma faceta<sup>1</sup> do aprendizado sem levar em consideração outros aspectos inerentes a este processo” (SOARES, 2017a, p. 39). A defesa de Soares é pela reinvenção da alfabetização, ou melhor, pela retomada de um ensino sistemático da alfabetização sem, no entanto, dissociá-la da sua função social, o letramento.

Para Soares (2017a), uma resposta à questão dos métodos é a aprendizagem inicial da escrita e da leitura ser desenvolvida de maneira integrada. Há de destacarmos o fato de que a aprendizagem real se dá por meio das especificidades metodológicas para a alfabetização e para o letramento. Por isso, apesar de representarem processos distintos, alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis, uma vez que a primeira só assume sentido quando desenvolvido em meio aos contextos sociais de leitura e de escrita, que são aspectos presentes na segunda.

A pesquisa realizada por Cartaxo (2009) indica que os conceitos de alfabetização construídos têm repercussão nos processos formativos dos professores alfabetizadores. Os dados indicam que os cursos ofertados aos professores, até a década de 1980, focalizavam os diferentes métodos de ensino e, a partir de 1985, com a abertura política e os novos estudos sobre a aprendizagem da escrita pela criança, deixou-se de abordar com ênfase os aspectos metodológicos. No início da década de 2000, foram retomadas as discussões sobre a metodologia com destaque para os estudos do método fônico.

A necessidade de retomar-se o ensino sistemático da alfabetização, anunciado por Soares (2004), é defendida com base em diferentes argumentos e em um contexto polêmico. Enquanto Magda Soares (2020) defende um ensino com método (CARTAXO; SILVA; MAINARDES, 2020), compreendendo as especificidades metodológicas, em 2019, o Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, instituiu a Política Nacional de Alfabetização com defesa de um método, o fônico (BRASIL, 2019).

O documento apresenta a compreensão equivocada de que alfabetizar é ensinar aos alunos a codificar e a decodificar o sistema de escrita alfabética por meio do método fônico. O Decreto Nº 9.765/2019 desconsidera as variáveis relativas ao ato pedagógico, tais como: o modo como os professores mobilizam o aprendizado; os procedimentos que vão se consolidando no ensino da leitura e da escrita; o encaminhamento do tempo das atividades e dos materiais utilizados, da participação dos alunos e da interpretação das relações e das interações que se dão no interior da sala de aula; os diferentes tempos de aprendizagem (FRADE, 2019).

Todos esses aspectos tornam-se fundamentais na condução da aula e representam aspectos dinâmicos que não podem ser definidos previamente por uma política que impõe procedimentos que desconhecem as interações e as formas de ser e de aprender dentro das salas de aula. Nesse sentido, o processo de ensino envolve as concepções de homem, de sociedade, de mundo, de educação e de escola, que são construídas a partir da intencionalidade educativa de cada educador e das interações que serão realizadas entre os professores, os alunos e o conhecimento.

---

1 Para a autora, a alfabetização pode ser compreendida como a complementaridade de três facetas: a faceta linguística, na qual o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético (ortográfico) e das convenções da escrita; a faceta interativa, na qual são desenvolvidas as habilidades de compreensão e de produção de textos; e a faceta sociocultural, na qual os objetos de conhecimento são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita.

## Metodologia da pesquisa

A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa com a finalidade de fornecer dados para a compreensão das relações entre os atores sociais e suas crenças, suas atitudes, seus valores e suas motivações em contextos sociais específicos (GAMBOA, 2012). O critério para selecionar os participantes considerou pessoas alfabetizadas em escolas públicas e nascidas em diferentes décadas, a partir de 1930, cuja escolha se deu por proximidade às pesquisadoras. A definição de diferentes décadas teve como objetivo conhecermos, a partir do ponto de vista de ex-alunos, práticas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras. O convite para a participação na pesquisa foi realizado observando os protocolos do Comitê de Ética em Pesquisa<sup>2</sup>. O Quadro 1, a seguir, apresenta os dados dos participantes:

**Quadro 1** – Participantes da pesquisa

Participante	Sexo	Ano de nascimento	Década de entrada na escola
P (140)	Feminino	1938	1940
P (260)	Feminino	1953	1960
P (370)	Masculino	1969	1970
P (480)	Feminino	1978	1980
P (590)	Masculino	1991	1990
P (680)	Feminino	1982	1980
P (790)	Feminino	1993	1990
P (800)	Feminino	1996	2000
P (900)	Feminino	1994	2000
P (1000)	Masculino	1998	2000
P (1100)	Feminino	1996	2000
P (1200)	Feminino	1994	2000

Fonte: As autoras, 2019.

Localizadas as pessoas que atendessem aos critérios, iniciamos as entrevistas, as quais foram gravadas e transcritas com a ajuda do programa *InqScribe*. Atendemos, também, às ponderações de Szymanski, Almeida e Brandini (2008) sobre a correção dos vícios de linguagem, que constituem a realidade do sujeito com toda a sua subjetividade. As perguntas abordadas tinham como objetivo resgatar as memórias, as formas de viver e de sentir o processo de alfabetização, de modo a identificarmos, por meio dos relatos e do roteiro elaborado, os métodos de alfabetização, as fontes de ensino e de leitura, as relações e as interações entre professores, alunos e conhecimento, bem como as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras alfabetizadoras em sala de aula. A análise das entrevistas foi realizada com base na análise de conteúdo de Bardin (2010), que consiste em um conjunto de técnicas metodológicas aplicadas em diversos discursos e formas de comunicação, tendo como foco a compreensão de características, de estruturas ou de modelos que estão por trás de fragmentos de mensagens significativas para os sujeitos participantes.

Ao organizarmos os dados coletados, por meio das transcrições dos áudios das entrevistas semiestruturadas, os entrevistados apresentaram, em suas falas, várias práticas pedagógicas que nos ajudaram a tecer um panorama das diversas práticas utilizadas para alfabetizar. Para referirmo-nos aos participantes entrevistados, utilizaremos sempre a sigla “P” acompanhada do número correspondente ao sujeito e à década de entrada na escola, como, por exemplo “P (140)”.

<sup>2</sup> Esta pesquisa foi desenvolvida durante a iniciação científica, foi protocolada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa sob o Protocolo de número 81220317.0.0000.0105.

## As práticas alfabetizadoras

A partir das falas dos entrevistados, identificamos memórias do processo de alfabetização que retratam práticas utilizadas pelas professoras alfabetizadoras que foram categorizadas em: Metodologias de alfabetização; Oralidade, escrita e leitura; Relação com materiais de leitura e escrita; Relação Professor-Aluno-Conhecimento. A seguir, discorreremos sobre cada uma delas.

### Metodologias de alfabetização

Ao analisarmos as entrevistas, identificamos algumas práticas relacionadas aos métodos sintéticos de alfabetização, predominantes no primeiro momento, conforme anunciou Mortatti (2008), que buscavam estabelecer etapas para que a aprendizagem acontecesse:

O primeiro passo era fazer com que o aluno reconhecesse o alfabeto nomeando cada letra, independente do seu valor fonêmico ou gráfico. As práticas de leitura eram realizadas em coro com a prática da soletração, em seguida eram apresentadas as grafias das letras e as sílabas em ordem. Como primeira síntese, eram introduzidas palavras mais simples (monossílabas) e, depois, as mais longas consideradas de pronúncia mais difícil. (MORTATTI, 2008, p. 48).

Essas práticas estão presentes nas descrições feitas pelos entrevistados sobre a maneira como ocorria a leitura e a escrita em sala de aula:

*P (140) – No início das aulas, quando entramos na escola ela primeiro nos ensinou as letras e, depois, as palavras, aprendíamos ainda ler o terço.*

*P (370) – Quando ela tomava leitura, ela nos mandava recitar o alfabeto em voz alta sem olhar para os quadros que tinham em cima do quadro de giz, e a gente tinha que se lembrar da figura e da palavra. Ela fazia a gente copiar as letras e aí ela trabalhava todas as palavrinhas que tinham a letra.*

*P (480) – Nós líamos praticamente todo dia por meio de repetição o a b c d exatamente do jeito que estava posto na sala; depois, com o tempo, você ia formando as palavrinhas ou as letras, depois sílabas e, mais tarde, você ia formando as palavrinhas ba com la, bala.*

*P (590) – Outra coisa que ela nos fazia decorar e recitar era o alfabeto de a à z.*

*P (790) – Eu lembro que as atividades começavam sempre com a letra, tipo letra B, aí trabalhávamos o traçado da letra, com o pontilhado no caderno de caligrafia, e nós fazíamos o contorno. Depois, trabalhávamos as sílabas, copiávamos tudo no caderno, depois vinham as palavras com a letra e, por último, ela trazia um textinho curtinho.*

Além das práticas relacionadas aos métodos sintéticos, identificamos práticas relacionadas aos métodos analíticos. Esses métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e partem do reconhecimento global de sentenças e de palavras para, posteriormente, realizarem um processo de análise de unidades que, dependendo do método (sentencição ou palavração), vão da frase à palavra, da palavra à sílaba (MORTATTI, 2008).

Os métodos de sentencição e de palavração focam em um dos aspectos do sistema de escrita alfabética: o reconhecimento gráfico das palavras. Segundo Frade (2007, p. 26), esses métodos partem



[...] das palavras apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica. Para o desenvolvimento de atividades, são utilizados como procedimentos cartões para fixação, com palavras de um lado e figuras de outro; exercícios para o ensino do movimento de escrita de cada palavra, entre outros. [...]. O método de sentencição enfatiza a sentença como unidade que, depois de reconhecida e compreendida globalmente, será decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas. Outro procedimento é a estratégia de comparar palavras e isolar elementos nelas reconhecidos, para ler e escrever palavras novas.

Os entrevistados P (260), P (800), P (900), P (1000) indicaram exemplos de práticas de palavração e de sentencição. Na primeira, são utilizados cartões com palavras de um lado e figuras do outro como forma de fixação. Na segunda, são utilizadas pequenas frases que devem ser memorizadas e, depois, compreendidas para que se possam isolar os seus elementos menores para reconhecer palavras novas.

*P (260) – Quando ela tomava leitura, ela usava alguns cartões, tinham três tipos, um deles tinha só o pato e a outra só o pa (sílabas) e o outro haviam os dois (sílabas e o desenho). Nós só usávamos o cartão com os dois no começo, quando começamos a ir para a aula.*

*P (800) – Os exercícios eram pequenos textos, tipo um verso, um parágrafo do texto, e nós tínhamos que pintar a letra que ela pedia, depois a sílaba que ela pedia, depois formávamos frases com determinadas palavras do texto.*

*P (900) – A leitura coletiva era sempre as sílabas, a leitura dos textos e das frases era sempre em silêncio na nossa carteira.*

*P (1000) – Lembro, ainda, de existir revistas também em um baú, que nós pegávamos quando íamos fazer atividades com recorte, tipo procure a palavra, ache uma figura que inicia com a mesma letra de tal palavra, sempre assim.*

A utilização das palavras, como ponto de partida para a alfabetização, pode ocorrer por meio do uso dos nomes dos alunos e assume uma perspectiva diferente daquela que utiliza palavras aleatórias. A utilização dos nomes, nas práticas alfabetizadoras, é identificado nas descrições feitas pelos entrevistados que passaram a frequentar a escola a partir da década de 1990.

*P (680) – Primeiro aprendi a escrever o meu nome; depois, eu ia buscando reconhecer as letras do meu nome nos textos que a professora passava [...].*

*P (790) – Eu lembro que, no primeiro dia de aula, ela fez um momento de apresentação, e todos os alunos disseram seus nomes, o nome da mãe e do pai [...].*

*P (900) – [...] foi mais uma apresentação da professora e nossos nomes. Eu me lembro de ter pintado meu crachá, ele já estava pronto, com o meu nome [...].*

*P (1000) – Não lembro de muita coisa assim, lembro de conhecermos a escola com a professora dela nos mostrar nossos lugares, porque dentro da sala já estava marcado, com o que mais tarde fui descobrir, nossos nomes. [...]. Ela também perguntou o nome de nossas mães [...].*

*P (1100) – [...] eu lembro perfeitamente, ela ensinou os nossos nomes, letra por letra e ela começou a ensinar as sílabas e as palavras a partir do símbolo do crachá.*

*P (1200) – A sala era bem apertadinha, mas eu lembro que era bastante decorada com vários cartazes, bem bonitos nas paredes, como calendário, chamadas com os nomes dos alunos, que ela já havia produzido com nossos nomes e com um bicho simbolizando a letra do nome [...].*

A partir da década de 1980 e início dos anos de 1990, há outro desdobramento no conceito de alfabetização e, por consequência, nos métodos de alfabetização: de um lado, há a difusão das ideias de um ensino mais sistematizado com modelos padronizados e desvinculados do contexto social do aluno; e, do outro, estão os movimentos por uma alfabetização definida pelo contexto social e com modelos mais flexíveis com implicações sociais e vinculadas à cultura vivenciada pelo aluno. O nome dos alunos, nesse caso, faz parte do repertório dos estudantes, marca a sua identidade como indivíduo, tem uma função social e é um modelo estável e significativo de palavra.

No relato do participante P (680), em alguns trechos, podemos identificar a introdução de diferentes suportes textuais, embora ainda como pretexto, para o trabalho com os nomes e as identificações das letras.

*P (680) – Lembro que ela escrevia numa folha de papel bem grande os nossos nomes e a gente ia colando neste mesmo papel as letras que recortávamos das revistas, dos textos que tinham no nosso nome [...]. Ela nos dava muitos jornais e revistas e ia lendo com a gente. Primeiro, aprendemos as palavras que tinham as vogais e buscávamos identificar no texto estas vogais; após, ela usava o mesmo esquema para as letras do alfabeto, líamos os textos e buscávamos palavras que tinham estas letras.*

A utilização dos textos como ponto de partida, embora muitas vezes somente como pretexto para o trabalho com as unidades menores da língua, é decorrente dos estudos e das pesquisas sobre o ensino da língua, e novas ideias passam a circular na década de 1980, a exemplo do que discute Geraldi (2001).

Outro aspecto observado diz respeito ao trabalho com a consciência fonológica e fonêmica<sup>3</sup>. A partir do relato do participante P (370), identificamos que a professora tinha uma preocupação com o ensino dos sons das palavras em português, já que as crianças faziam parte de uma comunidade imigrante alemã e que, por isso, precisavam familiarizar-se com o idioma.

*P (370) – Outra coisa que lembro é que ela sempre fazia a gente ouvir o que estava falando. Nós tínhamos dificuldade por causa do alemão que era falado em casa. Ela cantava bastante musiquinhas para nós ouvirmos o som das palavras.*

Para consolidar a aprendizagem, a professora propunha atividades para fixar relações diretas entre o grafema e o fonema. Assim, o ensino é iniciado dos sons mais fáceis, como o das vogais, e evoluem para os mais complexos, como as consoantes, as sílabas e as palavras. A ideia é relacionar a palavra a um som emitido dentro das canções para provocar a reflexão nos alunos.

Por fim, destacamos a utilização de exercícios de coordenação motora e memorização das letras, no intuito de alcançar maior precisão na alfabetização. Mortatti (2008) aponta que essas práticas decorrem da valorização da função instrumental da aprendizagem com a conferência do nível de maturidade dos alunos, para que se pudessem medir suas habilidades manuais, motoras e auditivas para inseri-los em classes com o mesmo nível de maturidade. Além disso, teve como objetivo a eficiência e a produtividade dispensando menos recursos e esforços.

*P (590) – [...] aí nós contornávamos e pintávamos até conseguirmos acertar o traçado, e algumas vezes colávamos papel crepom nas letras impressas.*

*P (790) – As atividades em sala de aula eram impressas, nós colávamos no caderno; então, geralmente, as atividades eram pontilhado. Ela colava no caderno específico a letra A, por exemplo, nós pintávamos a letra e embaixo tinha o pontilhado para traçarmos a letra. E eu lembro de fazermos muitas atividades em folhas soltas, que seguiam o mesmo padrão, pontilhado mais letra. Só que nestas, colávamos crepom no pontilhado e usávamos tinta para pintar.*

3 Compreendemos a consciência fonológica como a capacidade de ouvir e manipular os sons da fala. No caso apresentado, o aluno aprende a ouvir os diferentes sons (sílabas) de uma palavra, para construir a consciência fonológica de um idioma diferente. A consciência fonêmica também é trabalhada a partir da manipulação da menor unidade de som da fala: o fonema (SOARES, 2017).



Os aspectos apresentados a respeito de práticas associadas aos métodos de alfabetização, a partir dos relatos dos entrevistados, deixam transparecer que diferentes metodologias coexistiram e coexistem em um mesmo período. No entanto, observamos movimentos na construção de práticas alfabetizadoras que incorporam novas concepções situadas no contexto histórico.

### Oralidade, escrita e leitura

A aprendizagem inicial da língua materna é composta pela interação entre os eixos oralidade, escrita e leitura, que pressupõem, conforme aponta Soares (2017a, p. 67), a “[...] interação verbal, que se faz por meio de discursos ou textos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução”. Nesse sentido, o trabalho em sala de aula depende da concepção que o docente assume.

Perfeito (2006) descreve três tipos de concepções que envolvem a articulação metodológica entre a concepção de linguagem e sua relação com a prática educacional: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Nas concepções não interacionistas, as atividades em sala de aula com a escrita e a leitura estão relacionadas às cópias como forma de treino da caligrafia e da memorização do alfabeto ou de textos cujas funções sejam centradas nas habilidades mecânicas de decodificação e de codificação. Além disso, o eixo oralidade é desconsiderado como fonte de reflexão para a aquisição de elementos para uma boa leitura e escrita, uma vez que esse é o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática (ANTUNES, 2003). Ao considerarmos esse ponto de vista, verificamos que, nas falas dos participantes, o foco da escrita está na aprendizagem correta do código e no desenvolvimento de um traçado com forte padrão estético:

*P (140) – Lembro que ela nos dava muita caligrafia para fazer, sempre cobrando uma letra perfeita, e ai de quem não fazia bem redondinho, levava palmatória, beliscão.*

*P (260) – A minha professora nos fazia copiar bastante no caderno com as letras bem desenhadinhas, porque senão ela brigava.*

*P (370) – [...] ela fazia a gente copiar as letras [...]; tínhamos dois cadernos, um para desenhar as letras e outro para escrever os textos e as frases.*

*P (480) – Eu lembro exatamente da professora no quadro com giz ensinando a letra A para a gente, e era assim: ela colocava giz no quadro e ia fazendo um caminho como se fosse uma formiguinha que ia andando, ou seja, ela começava a andar sozinho e ia até o alto. Quando ela via que ia cair, ela fazia o caminho inverso e chegava até a altura onde estava e começava tudo novamente aí você tinha a letra a.*

*P (790) – [...] ela fazia a gente copiar muito, para a letra ficar bonita, ela falava que letra de médico só era bonita em médico, a gente tinha que escrever direito. Mas era só cópia, às vezes nós nem entendíamos o que estava copiando, mas tinha que fazer porque ganhávamos visto no final da atividade.*

*P (1000) – [...] e cópia, lembro que além do livro, fazíamos bastante cópia do quadro, tinha frase, copiávamos, tinha conta, copiávamos.*

*P (1100) – As atividades eram de procurar a palavra no texto, tinha bastante “complete os espaços” e de ligar; além destes, tinham bastante de copiar a frase do quadro, e alguns de pontilhado, de traçado da letra como caligrafia, nós fazíamos bastante caligrafia, porque ela pegava no pé por causa da letra.*

*P (1200) – [...] tínhamos outro caderno que era de caligrafia para isso. [...] copiávamos bastante e ela cobrava bastante a letra, que tinha que ser bonita, pelo que eu me lembro era isso.*

A escrita, nessa perspectiva, é entendida como um processo no qual são ignoradas as tentativas de criação de hipóteses propostas pelos sujeitos envolvidos e, ainda, demonstra uma prática mecânica cujo objetivo é desenvolver as habilidades motoras necessárias para reproduzir os sinais gráficos sem erros ortográficos. Na fala dos participantes, o “escrever direito” é traçar a letra de maneira caligraficamente correta.

Ainda abordando as práticas não interacionistas, alguns participantes apontaram a aprendizagem da leitura:

*P (480) – Nós líamos praticamente todo dia por meio de repetição o a b c d exatamente do jeito que estava posto na sala.*

*P (590) – Outra coisa que ela nos fazia decorar e recitar era o alfabeto de a à z.*

*P (900) – Ela tomava nossa leitura todo dia, a gente lia o alfabeto e as sílabas e, depois, os numerais de 1 até 100.*

A leitura caracterizada pelos entrevistados descreve atividades cujo objetivo consiste em memorizar as letras desvinculadas das produções textuais. Essa prática, conforme assinala Antunes (2003), deve ser uma atividade de acesso às especificidades da escrita, ao mesmo tempo em que é o acesso ao conhecimento produzido e, assim sendo, deve sempre vir acompanhada da escrita para que uma atividade complemente a outra.

Sobre o trabalho com a oralidade, identificamos alguns exemplos que expressam as práticas realizadas pelos professores:

*P (790) – Na sala, por exemplo, falar só se a gente conversasse, porque ela falava o tempo todo, a gente não podia falar. [...] Não tinha nada do que a gente vê hoje nas escolas, assembleia, trabalho com a oralidade, não tinha nada disso, ela era tradicional mesmo, cabeça baixa copiando.*

*P (900) – Ela não gostava muito de irmos na frente para falar, porque causava um tumulto, a criançada ficava alvoraçada. E como ela não gostava da bagunça, só líamos em voz alta quando ela pedia [...].*

*P (1100) – As atividades eram de procurar a palavra no texto, tinha bastante “complete os espaços” e de ligar. [...] não gostava que nos levantássemos e nem falássemos na aula, a gente só ficava lá sentado e ouvindo ela. Ela passava bastante no quadro, pelo que eu lembro, ela chamava atenção, escrevia bilhete, chamava a mãe se a gente falasse. Nem na hora da explicação, ela direcionava as perguntas dos exercícios e só o aluno podia responder. Resumindo, a gente não falava porque tinha medo dela falar com a nossa mãe. Então era uma sala de crianças mudas.*

Esses excertos revelam uma concepção que se distancia do trabalho com a oralidade como prática social e de reflexão sobre os gêneros textuais orais. Identifica-se, sim, como uma prática silenciadora. O predomínio do trabalho com a escrita, em detrimento da oralidade, são marcas que acompanham a prática docente.

Os excertos a seguir, pelo contrário, vão ao encontro de uma perspectiva interacionista.

*P (800) – A aula sempre começava com uma assembleia, onde podíamos contar as novidades, falar sobre alguma coisa nova que aprendemos e tal. Fazíamos uma espécie de memória da aula, na qual ela nos perguntava o que tínhamos aprendido no dia anterior e se a tínhamos entendido.*

*P (1000) – Nós sempre íamos falar lá na frente, isso sempre acontecia principalmente com quem tinha mais dificuldade na leitura, porque aí, se a história fosse curta, ela xerocava e dava para todo mundo, e nós ajudávamos a pessoa que estava lá na frente com a leitura, tipo dando dicas, incentivando.*

As práticas identificadas nesses exemplos expressam o planejamento e a intencionalidade dos professores no trabalho com a oralidade. Podemos verificar que as relações entre oralidade, escrita e leitura, em sua maior parte, demonstram um trabalho em sala de aula voltado à memorização e à criação de hábitos de linguagem, ao reforço das regras gramaticais, da cópia e da escrita de textos desvinculados das situações sociais que expressam a cultura escrita.

### Relação com materiais de leitura e escrita

A utilização dos materiais de leitura também foi um dos aspectos levantados a partir dos relatos dos entrevistados. Os materiais citados pelos entrevistados, até a década de 1990, são os alfabetários, o terço e as cartas com palavras/desenho que buscavam sistematizar a leitura.

*P (140) – [...] aprendíamos ainda a ler o terço.*

*P (260) – [...] ela usava alguns cartões, tinham três tipos, um deles só tinha o pato e a outra só o pá (sílabas) e o outro haviam os dois (sílabas e o desenho).*

*P (480) – [...] nós íamos praticamente todo o dia por meio da repetição o a, b, c, d.*

*P (590) – [...] ela nos fazia decorar e recitar o alfabeto de a à z.*

Podemos verificar que os materiais utilizados pelos professores demonstram uma compreensão do ensino da língua escrita como um movimento mecanicista, com foco na memorização das letras e no uso de textos que entendem a linguagem e a aprendizagem inicial como uma maneira de exteriorizar o pensamento.

Alguns entrevistados narram o contato com diferentes suportes textuais como revistas, cartilhas, apostilas e livros de história:

*P (790) – Para as atividades ela usava muito a cartilha. [...] eu lembro que as atividades começavam sempre com a letra, tipo letra B, aí trabalhávamos o traçado da letra, com o pontilhado no caderno de caligrafia, e nós fazíamos o contorno. Depois trabalhávamos as sílabas, copiávamos tudo no caderno; depois, vinham as palavras com a letra e, por último, ela trazia um texto bem curtinho, geralmente uma poesia curta para reforçar a letra, as sílabas, aquilo que tínhamos feito.*

*P (800) – Na sala, tinham alguns livros que só a professora podia usar. Ela pegava os livros didáticos e passava no quadro o exercício, e nós copiávamos.*

*P (900) – [...] nós usávamos livros de história, literatura, né, para realizar alguma atividade. [...] pintávamos a sílaba que estávamos aprendendo, tipo BA, em um texto de baleia, eu lembro que ela usava uns textos diferentes.*

*P (1000) – Como material, eu lembro que usávamos uma apostila, e a professora seguia os exercícios do livro, e lembro que tinha muita atividade de fazer o pontilhado em volta da letra e outras de desenhar a letra, os números, coisas assim.*

Os relatos indicam o uso dos diferentes suportes textuais para o ensino restrito das letras, das sílabas e das palavras, sem menção à função social do texto. O caderno e a cartilha são relacionados à realização de atividades, sendo o uso do caderno para o treino da escrita e a cartilha para o treino da leitura. Mortatti (2006, p. 48) afirma que a leitura e a escrita nesse tipo de material se tornam “[...] instrumentos de aquisição de conteúdos escolares, cuja finalidade e cuja utilidade se encerram nos limites da própria situação escolar, ou seja, de ensino e aprendizagem”. Assim, esses materiais trazem modelos equivocados de leitura, de texto e de escrita, perpetuando certos modos de agir e de pensar na prática dos professores, desvinculados dos contextos sociais em que os alunos estão.

Podemos compreender com Frade (2010, p. 279) que a atitude da professora, conforme relato do P (800), de centralização do material, descaracteriza uma das principais funções do livro de alfabetização que “[...] é proporcionar a convivência da criança com o mundo da escrita, ampliando e diversificando progressivamente o seu letramento e o domínio da escrita alfabética”. Isso se repete quando analisamos como se dava a relação com os livros de ficção disponíveis em sala de aula:

*P (800) – Depois de terminarmos os exercícios, ela nos dava livros de histórias infantis, mas eles também ficavam com ela onde não podíamos pegar. Eles ficavam em caixas dentro do armário e era ela quem escolhia as histórias que íamos ler.*

Essa atitude contrasta com a que é exposta por P (1000), no que se refere ao uso dos livros de literatura infantil. Segundo o entrevistado:

*P (1000) – A sala tinha um cantinho da leitura com muitos livros infantis coloridos e, no chão, tinha um tapete, almofadas onde a gente sentava. Lembro, ainda, de existir revistas também em um baú, que nós pegávamos quando íamos fazer atividades com recorte, tipo procure a palavra, ache uma figura que inicia com a mesma letra e tal palavra, sempre assim.*

Nesse caso, a professora possibilitou aos alunos acesso aos materiais de leitura e, ainda, os utilizou de maneira integrada ao planejamento das atividades em sala de aula.

Outro material citado foram os gibis. Eles apareceram na fala de P (790) como forma de recompensa ao término das atividades em sala de aula:

*P (790) – Quando terminávamos, ela nos deixava pegar gibis para lermos em nossas carteiras. Como não tínhamos livros na sala, usávamos gibis e podíamos levá-los para casa para entregar no outro dia.*

Os materiais e as práticas de leitura apontadas pelos entrevistados evidenciam uma perspectiva de ensino da língua como atividade mecânica, baseada na leitura de textos como pretexto, com poucas evidências da concepção de linguagem como forma de interação.

### **Relação Professor-Aluno-Conhecimento**

A relação entre o professor, o aluno e o conhecimento foi observada nas práticas relatadas pelos entrevistados e refletem a intencionalidade e a concepção de ensino dos professores. Essa relação, no processo de alfabetização, destaca-se uma vez que, por muito tempo, a obrigatoriedade da frequência escolar iniciava somente no primeiro ano do Ensino Fundamental e, além do ingresso na escola – um mundo desconhecido –, a criança ainda tinha o desafio de aprender a ler e a escrever. Atualmente, as crianças ingressam na Educação Infantil, mas o desafio para aprender continua, e a mediação do professor é determinante.

Algumas falas destacam uma relação centralizadora do professor em relação ao conhecimento e culminam em uma prática verticalizada em sala de aula; em outras palavras, os alunos apenas escutam e repetem os conhecimentos transmitidos. É o caso destes entrevistados:

*P (790) – [...] porque ela falava o tempo todo, a gente não podia falar. [...] ela era tradicional mesmo, cabeça baixa copiando.*

*P (900) – E como ela não gostava da bagunça, só fíamos em voz alta quando ela pedia, e o quadro era domínio dela, assim como andar na sala, ficar em pé na frente. Ela era bem tradicional, então a gente não falava, não ia ao quadro, não levantava, sentava enfileirado e em silêncio, na maior parte do tempo. Ela era bem rígida.*

*P (1100) – Eu não me lembro se podíamos ir ao quadro, mas provavelmente não, porque ela era super rígida, não gostava que nos levantássemos e nem falássemos na aula, a gente só ficava lá sentado e ouvindo ela. Ela passava bastante no quadro, pelo que eu lembro, ela chamava atenção, escrevia bilhete, chamava a mãe se a gente falasse. Nem na hora da explicação, ela direcionava as perguntas dos exercícios e só o aluno podia responder. Resumindo, a gente não falava porque tinha medo dela falar com a nossa mãe. Então era uma sala de crianças mudas. Não consigo recordar nem de uma leitura em voz alta, a única coisa que eu lembro era dela lendo o alfabeto e cantando a música da Xuxa sobre o alfabeto. Não tenho lembrança da gente lendo texto em voz alta, da gente lendo assim, lembro de ler na carteira, eu comigo mesma.*

Outros relatos de práticas indicam um castigo físico e simbólico bem como a criação de recompensas como atitudes recorrentes. Essas práticas guardam estreita relação com uma abordagem comportamental.

*P (140) – Lembro que ela nos dava muita caligrafia para fazer, sempre cobrando uma letra perfeita, e ai de quem não fazia bem redondinho, levava palmatória, beliscão.*

*P (370) – A nossa professora era bem sargentona, ela estipulava um tempo para cada tarefa, por exemplo, tínhamos 15 minutos para copiar o texto do quadro, isso quando a gente já sabia escrever bem letra de forma, e se não terminasse neste tempo ela simplesmente deixava de castigo e você ficava sem recreio.*

*P (590) – Para nós aprendermos a tabuada, ela deixou toda a sala de castigo, só ia para o recreio quem recitasse a tabuada do dois ao nove.*

*P (790) – Quando terminávamos, ela nos deixava pegar gibis para lermos em nossas carteiras.*

*P (1000) – O cantinho era usado quando fazíamos atividades como as da revista, às vezes ela lançava alguns desafios, tipo fulano encontre o livro que tem o título igual com a letra B de bola e nós saíamos correndo para pegar o livro da estante para levar para ela, porque ganhávamos doce, virávamos ajudantes, e, assim, a gente podia ir pegar o livro no final da aula quando terminava a atividade.*

Nesses excertos, o ensino aparece como um “[...] arranjo de contingências para uma aprendizagem eficiente, no qual são necessários elementos observáveis nas quais o comportamento ocorre: uma resposta, um reforço dentro de um contexto” (MIZUKAMI, 2001, p. 30).

Outra prática, agora com destaque positivo, foi narrada por P (800). Ele nos narrou uma prática na qual a relação em sala de aula era baseada na reflexão sobre os conteúdos e na revisão de hipóteses de aprendizagem criadas pelos alunos.

*P (800) – Eu lembro que os outros fomos construindo à medida que íamos aprendendo. Ela pedia para nós trazermos figuras com a letra A, tipo, você ia para casa e perguntava para a mãe, por exemplo, o que a gente usa em casa que tem a letra A. Aí a mãe nos dava um rótulo de alvejante, levávamos para a sala e ela colava na letra. [...]. Na correção destes exercícios íamos ao quadro escrever a resposta, pois ao passar ela deixava espaços para isso. [...] ela nos fazia muitas perguntas quando errávamos isso porque ela queria que refletíssemos para chegar à resposta. Neste momento, ela sempre nos pedia para ler o que estava no quadro em voz alta para escutar a pergunta, e pensar sobre o que estava falando e lendo. [...]. Aí, quando fazíamos o exercício, ela repetia a leitura em voz alta e alguém ia ao quadro, respondia o que estava pedindo, ficava ali do lado do quadro, e ela corrigia. Se estivesse certo, nem discutíamos a resposta, se estivesse errado ela ia fazendo perguntas para a turma, nos instigando a pensar e ia anotando no quadro as possíveis respostas. Aí ela ia eliminando as respostas até chegar a certa. Neste momento, todo mundo podia dar sua opinião, e ela considerava tudo até chegar ao certo.*

Nesse relato, podemos perceber a mediação realizada pela professora em busca de trazer o contexto de vida do aluno na construção do material que seria utilizado em sala de aula – uma tentativa da criação de pertencimento na produção do conhecimento. Além disso, a reflexão sobre o conteúdo faz com que o aluno reveja as hipóteses e elabore novos conceitos.

A reflexão sobre a relação professor-aluno-conhecimento mostra-nos que as práticas dos professores têm sido ressignificadas ao longo do tempo. Para os alunos, essa relação é impactante, uma vez que identificamos, nas falas dos entrevistados, uma narração mais detalhada sobre como eram as aulas, o comportamento dos professores e a aprendizagem. Reconhecemos práticas centralizadoras e mais coletivas que, por sua vez, são determinadas pelas mudanças sociais, culturais e políticas que foram sendo concretizadas ao longo das décadas.

## **Permanências e avanços: qual o movimento nas práticas alfabetizadoras do ponto de vista de ex-alunos?**

O estudo sobre o processo de alfabetização vivenciado por pessoas em diferentes décadas, relacionado à aprendizagem e à metodologia de ensino, teve como ponto de partida as práticas utilizadas por professoras, do ponto de vista de ex-alunos, para alfabetizar. A ideia foi de registrarmos as práticas das professoras alfabetizadoras situando-as em um determinado período e considerarmos o movimento que foi sendo construído sobre o conceito da alfabetização e a sua repercussão nas práticas alfabetizadoras.

Os relatos obtidos durante as entrevistas ofereceram-nos elementos para conhecermos algumas práticas e analisá-las, a fim de examinarmos permanências e possíveis avanços nas concepções e nas práticas de alfabetizar. A partir do exame realizado, reiteramos nossa visão de que as práticas são fruto da concepção de alfabetização dos professores, estão situadas em um momento histórico e expressam a visão de mundo, de sujeito e de conhecimento.

Segundo Mizukami (2001), o processo educativo pode ser percebido como um fenômeno humano, histórico e multidimensional, no qual cada abordagem ou teoria acaba por dar ênfase a um aspecto dos processos de ensino e de aprendizagem, levando a diferentes formas de interação entre a ação prática do professor e as teorias que a norteiam. Essa relação teórico-prática é o que embasa a escolha dos modelos e dos métodos que são utilizados pelos professores. Visto dessa forma, o método assume o caráter unificador e sistematizador do processo de ensino.



Sobre a concepção que orienta a prática dos professores, identificamos que há permanência e prevalência da ideia restrita da alfabetização como aquisição do código escrito. Os indícios de avanços, no sentido de incorporar práticas de uso social, não se confirmam, embora, a partir da década de 1990, tenham sido introduzidos suportes de diferentes gêneros textuais para o trabalho com os alunos.

Nesse ínterim, podemos afirmar que houve um movimento que pode repercutir em um avanço, no ensino da alfabetização, com a introdução das concepções linguísticas, indo de uma visão cujo ensino da língua é uma expressão do pensamento ou forma de comunicação para uma concepção de língua voltada à interação social entre os sujeitos que compõem a sociedade. Com isso, vieram o uso de diferentes gêneros textuais, a compreensão da escrita e da oralidade como partes importantes do processo e a consideração do contexto social do aluno.

Com o objetivo de resgatar as memórias, as formas de viver e de sentir o processo de alfabetização, identificamos, por meio dos relatos e do roteiro elaborado, os métodos de alfabetização, as fontes de ensino e de leitura, as relações e as interações entre professores, alunos e conhecimento bem como as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras alfabetizadoras em sala de aula. Sobre as memórias e as formas de viver e de sentir o processo de alfabetização dos participantes desta pesquisa, apontamos a permanência de práticas sistemáticas de leitura e de escrita com memorização do alfabeto, de sílabas e de palavras; e, especialmente sobre a escrita, é recorrente a questão estética da letra com a prática da caligrafia. A escolha dos materiais de leitura vai desde a leitura “do terço” (P 140) e das cartilhas até a utilização de gibis, revistas, livros de literatura com a ampliação significativa do repertório de gêneros textuais. Identificamos, também, que os métodos permanecem sendo a questão central da alfabetização, uma vez que coexistem práticas associadas aos métodos analíticos e sintéticos.

Concluimos que há tentativas reais de ressignificação do processo de alfabetização e que este faz parte de um contexto maior e histórico, que se realiza na ação dos sujeitos sobre sua prática e que se expressa, por sua vez, em uma teoria, que culmina nas ações do professor em sala de aula. Aos poucos, foi se construindo um movimento dos professores em buscar meios que consolidassem o aprendizado do aluno por meio de uma relação descentralizada, na qual as reflexões sobre o conhecimento socialmente produzido e as práticas orais assumem papéis importantes, já que o docente assume o papel de mediador do conhecimento, que concebe as experiências dos alunos como ponto de partida para aquilo que se aprende na escola.

Finalizamos reconhecendo que as tensões no campo da alfabetização sempre giraram em torno da qualidade e da disputa sobre qual metodologia seria a melhor. Assumimos que é necessário “alfabetizar com método” (SOARES, 2020), não com uma delimitação ou um caminho pré-determinado, mas como uma possibilidade para o professor alfabetizador construir sua prática em sala de aula, levando em conta os aspectos de cada faceta da alfabetização e os processos intrínsecos que a compõem. Defendemos, ainda, que a alfabetização tenha como horizonte as práticas sociais de oralidade, leitura e escrita e se articulem a interesses mais coletivos que continuem a interrogar o modo de produção da sociedade capitalista como forma de resistência. Que nossos futuros alunos alfabetizados possam, eles mesmos, afirmar que as práticas dos professores os levaram a interrogar o modo de produção da sociedade.

## Referências

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2010.
- BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 70-A, p. 15-17, 11 abr. 2019.
- CARTAXO, S. R. M. *Formação continuada do professor alfabetizador: abordagens, processos e práticas*. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.
- CARTAXO, S. R. M.; SILVA, M. C.; MAINARDES, J. Resenha: SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016890, p. 1-6, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16890.097>
- FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos de alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Educação*, Santa Maria, v. 32, p. 21-40, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>
- FRADE, I. C. A. da S. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 264-281, 2010.
- FRADE, I. C. A. da S. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? *Revista Brasileira de Alfabetização – RBA*, Florianópolis, v. 1, n. 10, ed. esp., p. 15-25, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.339>
- GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2001.
- MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Seminário Alfabetização e Letramento em Debate*, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.
- MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- PÉREZ, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (org.). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 178-201.
- PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e ensino gramatical. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Pernambuco. *Anais [...]*. Pernambuco: ENDIPE, 2006, p. 1-13.
- SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. p. 85-100.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017a.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017b.
- SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.
- SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- WILLIAMS, R. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

Recebido em: 23/11/2020

Aceito em: 26/07/2021