

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO –  
FACED GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

**RENATA MARIA DE SOUZA**

**ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS MEMÓRIAS DE DISCENTES DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**UBERLÂNDIA**

**2021**

RENATA MARIA DE SOUZA

**ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS MEMÓRIAS DE DISCENTES DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Trabalho de conclusão de curso para obtenção do  
título de graduação em Pedagogia apresentado à  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo  
Silva

UBERLÂNDIA

2021

*Dedico este trabalho a Deus por ter me dado o dom da vida e por ter me capacitado a escrevê-lo, ao meu pai Sebastião e a minha mãe Marcia por todo amor e afeição, aos meus irmãos e ao João por todo apoio e carinho.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por me dar a vida e a possibilidade de crescimento. A Virgem Maria por me amparar em todos os momentos.

A minha família, minha mãe Marcia Regina de Souza, ao meu pai Sebastião Francisco de Souza, aos meus irmãos Rosângela, Rosicarla, Rafael e Raquel, por me trazerem a alegria de ter uma família amparada em Cristo e em especial a minha irmã Rosemeire e seu marido Byron por me acolher na cidade em todo período de estudo. Ao meu noivo João Paulo Otoni, por todo carinho e paciência no decorrer de toda a formação.

Aos amigos que a Universidade me proporcionou, Nicolas, Nathália, Jordanna, Juliana e Gabriela por todo apoio nos momentos difíceis, pela oportunidade de compartilharmos alegrias, tristezas, pelos estudos desenvolvidos e por serem pessoas que levarei para vida.

A minha comunidade do Caminho Neocatecumenal, por cada oração e consolo no decorrer desses anos.

As professoras Dra. Marília Villela de Oliveira e Dra. Vilma Aparecida de Souza, pelo aceite em compor a Banca de Defesa deste trabalho e contribuírem com a construção do texto.

A minha orientadora Profa. Fernanda Duarte Araújo Silva, pela sua dedicação, carinho e paciência em me auxiliar. A Universidade Federal de Uberlândia, aos professores e toda coordenação por me proporcionarem essa formação.

Obrigada a todos que contribuíram para pesquisa, que Deus os abençoe grandemente.

## **LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS**

FIGURA 1: CARTAS DO ABC .....	13
FIGURA 2: CARTILHA DA INFÂNCIA .....	14
FIGURA 3: CARTILHA MODELO CASTILHO.....	14
FIGURA 4: CARTILHA MATERNA OU ARTE DA LEITURA .....	16
FIGURA 5: CARTILHA CAMINHO SUAWE .....	18
GRÁFICO 1: ANOS DE PUBLICAÇÃO .....	37
GRÁFICO 2: TESES E DISSERTAÇÕES .....	38
GRÁFICO 3: ASSUNTOS ENCONTRADOS SOBRE O TEMA .....	39

## **SUMÁRIO**

<b>RESUMO .....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1: PERCURSOS TEÓRICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Alfabetização como processo discursivo.....</b>	<b>21</b>
<b>1.2 Políticas públicas atuais para a alfabetização .....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 2: NOSSA METODOLOGIA E ANÁLISE.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 O percurso metodológico.....</b>	<b>35</b>
<b>2.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações .....</b>	<b>37</b>
<b>2.3 Algumas reflexões sobre as memórias sobre alfabetização.....</b>	<b>41</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>55</b>

## **RESUMO**

O presente trabalho propõe uma análise sobre as memórias de alfabetização dos alunos de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e objetiva verificar as memórias dos discentes em questão sobre suas professoras alfabetizadoras, os materiais didáticos utilizados, as pessoas presentes na educação deles, os métodos educacionais, os livros, os acontecimentos ocorridos na época e como cada memória contribuiu para o ensino do estudante. A pesquisa de natureza qualitativa possibilitou discussões em relação aos dados obtidos, com base nos caminhos já traçados pela educação. Com o referencial teórico apoiado em autores como Bosi (1995; 2004) e Le Goff (2002), para as reflexões sobre memórias; Azevedo (1963), Mortatti (2006) e Smolka (1987), para o percurso histórico do ensino de alfabetização no Brasil; e nas observações das memórias, concluímos que as lembranças nos permitem conhecer sobre o passado dos estudantes e o ensino recebido como atos que impactaram na infância, em que a influência da professora, o ambiente escolar e a literatura estão presentes em suas lembranças.

**Palavras-chave:** Memória; Alfabetização; Infância; Educação.

## **ABSTRACT**

This present work proposes an analysis of the literacy memories of Pedagogy students at the Federal University of Uberlândia (UFU) and aims to verify the memories of the students in question about their literacy teachers, the teaching materials used, the people present in their education, the educational methods, books, events that took place at the time and how each memory contributed to the student's education. The qualitative research enabled discussions regarding the data obtained based on the paths already traced by education. With the theoretical framework supported by authors such as Bosi (1995; 2004) and Le Goff (2002), for reflections on memories; Azevedo (1963), Mortatti (2006), and Smolka (1987), for the historical course of literacy education in Brazil; and in the observations of memories, we conclude that memories allow us to know about the students' past and the teaching received as acts that impacted childhood, in which the teacher's influence, the school environment, and literature are present in their memories.

**Keywords:** Memory; Literacy; Childhood; Education.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é resultado de estudos desenvolvidos no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) durante a graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), de 2019 a 2021.

Nosso objetivo foi identificar e analisar as memórias de alfabetização de alunos que estavam no segundo ano do curso de Pedagogia da referida instituição. A atividade de escrever sobre as memórias de alfabetização foi proposta no primeiro dia de aula, em 2019, pela professora de “Princípios e Métodos da Alfabetização (PMA)”, com o intuito de orientar os estudos e diálogos a serem desenvolvidos durante a referida disciplina. Como não houve um processo de análise escrita por parte da docente sobre os dados, conversamos e propomos o estabelecimento da verificação como parte de uma pesquisa monográfica. Com o consentimento de professora e discentes, demos prosseguimento ao trabalho.

Segundo Moraes, *“estudos sobre os diferentes aspectos da memória e da identidade docente são imprescindíveis no registro do processo de formação de professores e na rememoração de aspectos considerados relevantes na construção da identidade docente”* (MORAES, 2014, p. 34). Memórias estão relacionadas a experiências importantes, sejam elas de agrado ou de desconforto, mas que foram fundamentais em algum momento da vida; afinal, *“lembrar não é reviver, mas refazer, reconstituir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”* (MELLO, 2015, p. 40).

Como motivação para o desenvolvimento desta pesquisa, encontramos questões suscitadas durante o curso, em especial nas disciplinas de Metodologia da Língua Portuguesa, ministrada no primeiro ano do curso; e Princípios e Métodos de Alfabetização, no segundo ano do curso. Ambas foram essenciais, pois instigaram questionamentos sobre a alfabetização das crianças, seus métodos e desafios no atual cenário em que vivemos. Estudamos também sobre a trajetória da alfabetização e como determinadas teorias embasavam os trabalhos e as práticas desenvolvidas em cada momento histórico.

Além dessas disciplinas, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Linguagens e Infâncias (GEPLI) da Faced/UFU, desde 2019, também foi fundamental para pensarmos nosso objeto de pesquisa, já que estudamos questões referentes ao desenvolvimento infantil e suas linguagens.

Tal formação acadêmica, no âmbito da universidade, nos possibilitou identificar as memórias de alfabetização, cujo movimento foi decisivo na escolha da temática e no interesse pela realização deste trabalho. Nesse sentido, utilizarei, de forma breve, a primeira pessoa do singular para apresentar um pouco desse processo, no qual me constituo como mulher negra e pesquisadora da área da alfabetização, mas sem desconsiderar o contexto sócio-histórico da minha formação e as diversas pessoas e relações que a atravessaram.

O início da minha trajetória escolar foi aos seis anos na pré-escola, como era conhecido, nessa época lembro-me de ter uma grande dificuldade com a socialização devido a timidez. Posteriormente no processo de alfabetização, me recorro de ter tido uma grande dificuldade com a caligrafia, tinha uma instabilidade no tamanho e contorno das letras e isto me causou uma memória difícil sobre o processo de aquisição da escrita. O ensino era desenvolvido por meio de livros didáticos que seguiam a mesma proposta de cartilhas de alfabetização, que historicamente seguem uma abordagem tradicional de ensino.

Estudei em escola pública do bairro onde morava no interior de São Paulo e lá cursei todas as etapas da Educação Básica. Ao final desse período, ingressei na UFU em 2018. A partir disso, comecei a desenvolver um estágio não obrigatório na Escola de Educação Básica (ESEBA) da UFU, no setor da Psicologia Escolar, no qual obtive aprendizados sobre o desenvolvimento da criança. No mesmo ano, realizei estágio em uma escola municipal com o Projeto Mais Alfabetização<sup>1</sup> e, em parceria com a professora regente, desenvolvi diversos trabalhos educacionais, principalmente com os alunos que, segundo a instituição, estavam com “dificuldades de aprendizagem”.

No ano seguinte, ocorreu a pandemia causada pelo Novo Coronavírus (COVID-19) e o trabalho presencial foi interrompido; porém, no segundo semestre de 2020, o ensino voltou de forma remota e pude dar continuidade à minha formação. Com o retorno, também foi possível ingressar no programa de Residência Pedagógica<sup>2</sup> – Subprojeto Alfabetização, em que me encontro até o momento atual, 2021. Por meio dessa iniciativa, buscamos articular teoria e

---

<sup>1</sup> Segundo o Ministério da Educação (MEC) o Programa Mais Alfabetização foi criado pela Portaria n. 142, de 22 de fevereiro de 2018, e é uma estratégia para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Fonte: Portal MEC.

<sup>2</sup> A residência pedagógica, segundo o MEC, está vinculada à formação das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular. É uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, com a inserção em escolas de rede básica de ensino. Fonte: Portal MEC.

---

prática de ensino sobre alfabetização. De fato, a trajetória acadêmica me trouxe uma grande oportunidade de aprofundamento no campo da Pedagogia.

A partir desse relato sobre a minha trajetória acadêmica e as memórias de alfabetização, as questões que nortearam nossa pesquisa foram: quais as memórias de futuros docentes sobre alfabetização? Quais os principais acontecimentos que permeiam suas memórias? Quem são os indivíduos mais presentes nas memórias em relação ao processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita – teriam sido ações agradáveis ou difíceis nas percepções dos sujeitos, são citados livros ou outros materiais didáticos nos relatos e, em caso positivo, quais são eles?

Foram solicitados aos discentes a conversa e o registro, por escrito, das memórias de alfabetização de familiares que estudaram em anos anteriores, como pais e avós. Assim, analisaremos as memórias relatadas por estudantes do curso de Pedagogia e pelos familiares que, por serem de outra faixa etária, nos possibilitam desenvolver reflexões sobre diferentes gerações e as memórias sobre o processo de alfabetização. Assim questionamos também: existem memórias em comum e/ou divergentes entre os sujeitos pesquisados? Em caso positivo, quais seriam elas? São mencionados materiais didáticos comuns aos sujeitos?

Sobre a metodologia, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa por coadunar com a nossa proposta de trabalho. Como instrumento, utilizamos o questionário já aplicado pela professora da disciplina de PMA.

Para melhor organização, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: esta introdução, na qual apresentamos nosso objetivo e a problemática de pesquisa; a fundamentação teórica sobre a história da alfabetização no Brasil e as políticas públicas para a alfabetização; o levantamento de dados coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); a metodologia da pesquisa e o perfil dos sujeitos pesquisados; as análises e reflexões sobre os dados; e as considerações finais.

## CAPÍTULO 1

### PERCURSOS TEÓRICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

O processo de alfabetização das pessoas no Brasil começou por meio da colonização do país pelos jesuítas em 1549. Com a chegada da expedição do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Sousa, vieram os padres da Companhia de Jesus que iniciaram a primeira escola oficializada. Nessa instituição havia o ensino das primeiras letras aos nativos e aos filhos dos colonos, em que buscavam ensinar a escrever, a ler, a realizar contas matemáticas e a cantar. Tais ações eram conduzidas, sobretudo, pelo jesuíta Vicente Rodrigues, primeiro mestre-escola do Brasil, e o padre Manoel da Nobrega (AZEVEDO, 1963).

Tal período é relevante porque:

[...] a vinda dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente a mais importante pelo vulto da obra realizada e, sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização (AZEVEDO, 1963, p. 501).

O movimento dos jesuítas tinha uma missão evangelizadora, de catequese e instrução, além de promover o processo de aculturação dos indígenas, inculcando sobre eles a cultura europeia e a religião cristã. Ao longo das atividades surgiram dois grupos de escolas: a escola de ler e escrever e o colégio. A primeira ensinava as boas maneiras e a ler e escrever, ao passo que segunda era o seminário que ensinava moral, línguas clássicas e Filosofia, e, em outro momento, Teologia, Direito ou Medicina na Universidade dos Jesuítas em Coimbra (AZEVEDO, 1963).

À época, o ensino era conhecido como instrução e se destinava a todo o processo de escolarização. Na concepção de instrução, estava velada a alfabetização como algo a ser adquirido.

De acordo com Azevedo (1963, p. 506), no processo de alfabetização, os jesuítas “*compunham canções, escrevia pequenas peças de teatro e organizava compêndios que eram copiados e recopiados*”. Tais métodos facilitavam a atração e o desejo das crianças para o ensino, o que possibilita o avanço da educação e a chegada do alfabeto, da língua latina, da gramática e da literatura.

Posteriormente, em 1599, foi publicado um manual educativo utilizado pelos jesuítas, intitulado “*Ratio Studiorum*” e incorporado pelas pessoas que exerciam atividades educativas. O método de ensino utilizado do *Ratio Studiorum* estabelecia o currículo, a orientação e a

administração do sistema educacional por meio de uma coletânea de regras e prescrições a serem seguidas pelos padres em suas aulas. Apresentava três opções: os cursos secundário, de Teologia e Filosofia – os dois últimos eram de nível superior.

No século XVIII, com as reformas pombalinas, os jesuítas foram expulsos do Brasil, devido à crescente influência dos padres em assuntos políticos; assim, a educação passou a ser administrada pelo Estado português. Marquês de Pombal criou as aulas régias em 1759 e, para Niskier (2001):

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas (NISKIER, 2001, p. 34).

Então, o ensino público e laico passou a ser do Estado, por ter sido retirado da Igreja. As aulas foram ministradas por professores do Estado por meio de um concurso e tiveram um diretor dos estudos, a quem cabiam os cuidados no progresso da reforma, a fiscalização e a contratação de professores.

O novo ensino propunha a remodelação, *“cuja intenção objetivava suprimir a formação religiosa e o duplo poder do qual eram investidos os professores – padres jesuítas: catequizar e instruir”* (OLIVEIRA; RAMALHO, 2002, p. 2). As aulas régias continham os estudos de Gramática Latina, Grego e Retórica; posteriormente, foram incluídas as disciplinas de Filosofia Moral e Racional, Economia Política, Língua Inglesa e Francesa, Desenho e Figura.

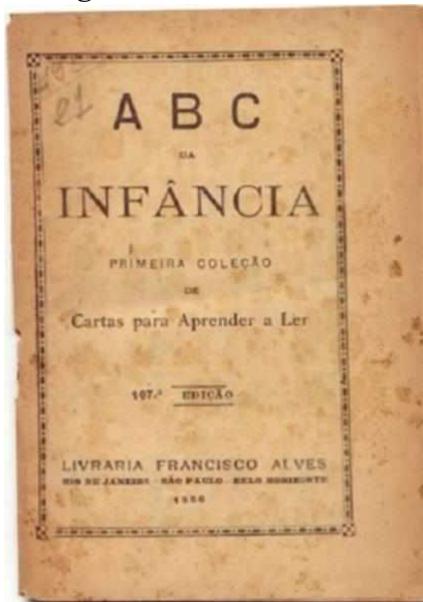
Em 1760 foi realizado o primeiro concurso para professores públicos no Brasil Colônia, mais precisamente em Recife e no Rio de Janeiro. A contratação ocorria por meio do bom desempenho no exame e pelo histórico de bom antecedente; porém, não houve nomeação de nenhum professor. Para aumentar a renda das aulas, foi instituído um imposto, subsídio literário que:

Com os recursos deste imposto, chamado subsídio literário, além do pagamento dos ordenados aos professores, para o qual ele foi instituído, poder-se-iam ainda obter as seguintes aplicações: 1) compra de livros para a constituição da biblioteca pública, subordinada à Real Mesa Censória; 2) organização de um museu de variedades; 3) construção de um gabinete de física experimental; 4) ampliação dos estabelecimentos e incentivos aos professores, dentre outras aplicações” (CARVALHO, 1978, p. 128).

No final do século, transferiram o controle das aulas para a Real Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros e, em 1799, a contratação de professores foi entregue aos bispos e governadores de capitanias. Até 1808, era proibido publicar livros no Brasil; por conseguinte, os professores utilizavam cartilhas portuguesas e materiais produzidos pelos

professores, hoje conhecidos como Cartas do ABC, que continham o alfabeto e valorizavam a grafia.

**Figura 1:** Cartas do ABC

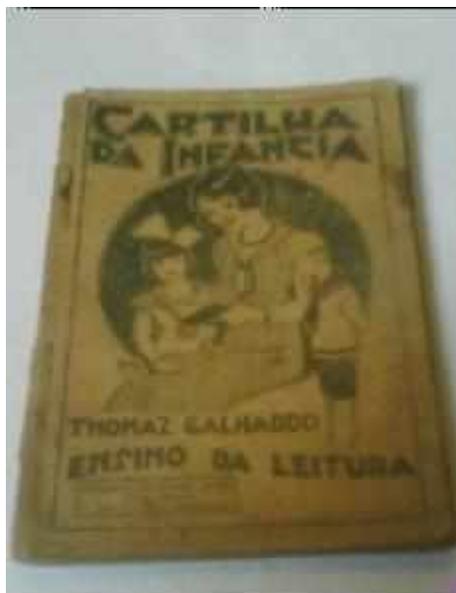


**Fonte:** <https://muzeez.com.br/historias/cartilha-abc-da-infancia/g93CGC8f54uuaR3ak>

O método utilizado na carta era alfabético, por meio do processo de soletração. Nesse período, empregava-se a marcha sintética e o ensino era da parte para o todo; portanto, começavam com as letras e, posteriormente, aprendiam as sílabas e a palavra completa. Havia também o método fônico, que consistia em aprender os sons das letras e a pronúncia para, em seguida, obter ensinamentos sobre a junção das sílabas e os sons que elas emitem ao falar até se formar a palavra completa. Nesses termos:

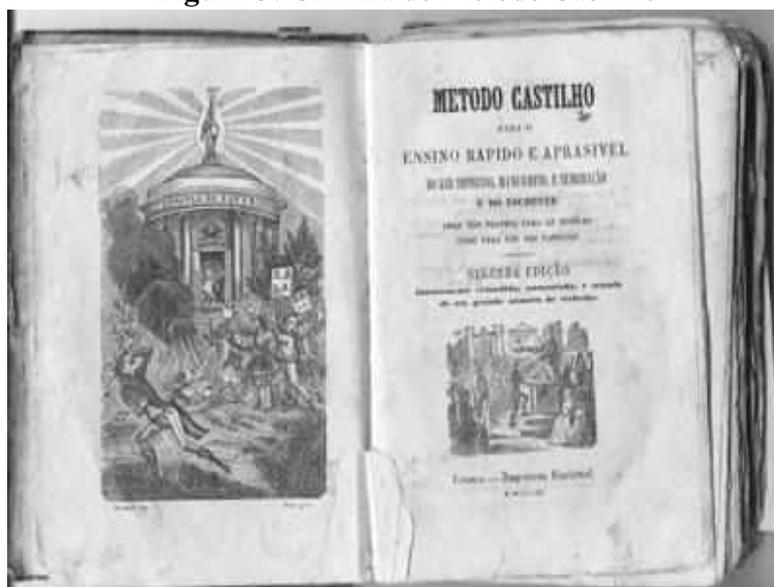
As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circulavam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas (MORTATTI, 2006, p. 5).

**Figura 2:** Cartilha da Infância



Fonte: <https://pedagogiaaopedaleta.com/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao-as-maisantigas/>

**Figura 3:** Cartilha do Método Castilho



Fonte: <https://pedagogiaaopedaleta.com/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao-as-maisantigas/>

Em 1827, foi sancionada a primeira lei brasileira sobre educação, que preconizava a necessidade de haver escolas de primeiras letras em todas as cidades – isso marcou uma nova forma de ensino no país: “*Art. 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias*” (BRASIL, 1827, art. 1). Nas matérias havia o ensino da leitura, da escrita e da matemática, mas o governo se ausentou no tocante à profissionalização dos professores.

Sete anos depois, em 1834, com a reforma da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), a alfabetização passou a ser de responsabilidade das Assembleias Legislativas das províncias. Estas, por sua vez, podiam controlar os sistemas de ensino primários e secundários individualmente, sem precisar prestar conta às outras províncias ou ao governo. Com os escassos recursos financeiros, as províncias não puderam oferecer um ensino primário adequado.

O quadro geral da instrução pública no Império, enriquecido com a criação dos cursos superiores, não se alterou significativamente; contudo, quanto aos estudos primários e médios, algumas escolas de primeiras letras e um punhado de aulas avulsas no velho estilo das aulas régias constituíram todo o saldo positivo do período que sucedeu à Independência e que precedeu à reforma constitucional de 1834. (HAIDAR, 1982, p. 43).

Depois disso, foi publicada a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita por João de Deus. Em 1880, começaram a utilizar, nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, o Método João de Deus apresentado pelo autor em sua cartilha, que se baseava no ensino da leitura pela palavra e, após isso, nos valores fonéticos das letras. Segundo Mortatti (2006, p. 6), “[...] *Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social*”.

**Figura 4:** Cartilha Materna ou Arte da Leitura



Fonte: <https://pedagogiaaopedaleta.com/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao-as-maisantigas/>

No início da República, a educação sofreu mudanças, com o intuito de implantar um currículo único para todo o país. Iniciou-se, assim, a reforma da instrução pública no estado de São Paulo para reorganizar a escola, devido às disputas entre os métodos de leitura e de escrita.

Nesse entremeio:

Diferente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método sintético, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança (MORTATTI, 2006, p. 7).

Tal método se iniciava do todo para se voltar às partes; porém, houve dúvidas sobre onde se iniciaria esse “todo” – da frase (ou da palavra) para depois aprender as partes, as letras. Ao final da década de 1910, o termo “alfabetização” começou a ser utilizado e a se referir ao ensino de leitura e escrita. Nessa época surgiu o conceito de grupo escolar, modelo que distribuiu os alunos em séries e ficou conhecido também como “ensino seriado”.

Na década de 1920, após a Primeira Guerra Mundial, o setor educacional passou por reformas no ensino primário, em que surgiu a primeira grande geração de educadores, composta

por renomados nomes como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, entre outros.

Já no início da Era Vargas, em 1930, se iniciaram as reformas educacionais mais modernas. Em novembro daquele ano, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o Conselho Nacional da Educação que, juntamente à CRFB de 1934, levou à criação do Plano Nacional de Educação.

O movimento educacional da época foi denominado como “Escola Nova”, pois valorizava os jogos e os exercícios físicos para o desenvolvimento da motricidade e da percepção, além de estudar a psicologia da criança e buscar os métodos mais adequados de ensino. Sobre esse movimento, Di Giorgi (1992) o classifica sob o viés humanista, isto é, *“uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade [...] a educação passa a centrarse na criança, na vida, na atividade”* (DI GIORGI, 1992, p. 09).

Práticas pedagógicas da nova escola, segundo o autor, sustentam *“que a finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social [...]. O importante não é que o aluno domine determinados conteúdos, mas que aprenda a aprender”* (DI GIORGI, 1992, p. 12).

Estudiosos do escolanovismo buscaram implantar esses ideais e o Manifesto dos Pioneiros em 1932, em que defendiam a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação:

Era preciso, pois, imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional. (MEC, 2010, p. 37).

No decorrer das disputas entre métodos sintéticos e analíticos surgiu o Teste ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, escrito por Manoel B. Lourenço Filho em 1934. Segundo Lourenço Filho (2008, p. 47) *“da análise a que procedemos, facilmente se deduz que os processos de leitura e da escrita devem supor, além de certo nível de desenvolvimento mental, entre cinco e meio e seis anos, para a maioria dos autores que tem estudado o assunto, certo nível de maturidade, principalmente”*. Portanto, o teste objetiva buscar soluções para as dificuldades das crianças, ao classificar os alfabetizados, ter classes homogêneas e analisar o nível de maturidade mental dos educandos.

Em 1946 foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Primário, cuja finalidade é proporcionar a iniciação cultural, as virtudes morais e cívicas, entre outras. O ensino destinava-se às crianças de sete a 12 anos de idade:

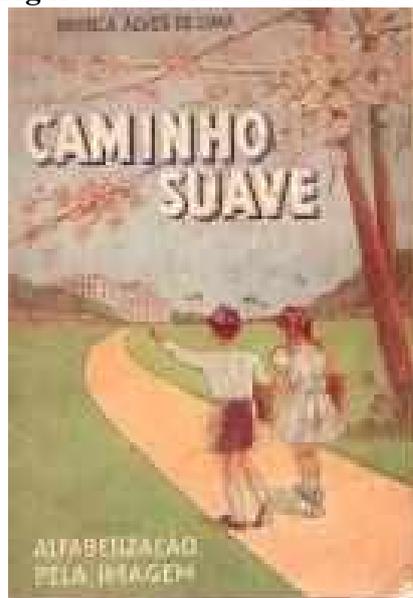
Art. 1º O ensino primário tem as seguintes finalidades:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (BRASIL, 1946).

Após a queda do Estado Novo, em 1948 enviaram o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional que, posteriormente, foi aprovado em 1961. No mesmo ano ocorreram o movimento de alfabetização de adultos e a expansão dos ensinos primário e superior.

Nesse período, Branca Alves de Lima elaborou a Cartilha de Alfabetização Caminho Suave, cujo método era baseado na imagem, ao criar associações entre imagem, letras e cópia de palavras. A escritora, no livro “Manual do Professor”, relata que *“tivemos a preocupação fundamental de escolher temas vivenciados por ela [a criança] (a família, a casa, a escola, a comunidade, os animais, as plantas etc.) e de utilizar ‘palavras-chave’ significativas, pertencentes ao seu universo vocabular ou facilmente assimiláveis”* (LIMA, 1979, p. 6).

**Figura 5:** Cartilha Caminho Suave



Fonte: <https://pedagogiaaopedaleta.com/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao-as-maisantigas/>

No ano de 1963 foi aplicado o método Paulo Freire, uma alfabetização de jovens e adultos sem cartilha e com base nas experiências de vida dos alunos. Por meio de palavras geradoras que eram retiradas da realidade do sujeito, elas eram decodificadas e se aprendiam novas expressões por meio daquelas aprendidas anteriormente.

Brandão (1981) sublinha que um dos pressupostos do método:

[...] é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário —um ato de amor, dá pra pensar sem susto —, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado [...]. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende” (BRANDÃO, 1981, p.10-11).

Paulo Freire foi designado pelo governo para desenvolver o Programa Nacional de Analfabetismo e elaborar o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (BELUZO & TONIOSSO, 2015). Com o passar do tempo, tal programa passou a não agradar o governo e à idealização de comando para o país, pois conscientizava a população sobre a realidade enfrentada àquela época:

O governo não queria, de fato, educar ninguém. O que se desejava era preparar mão de obra para o mercado, sem espírito crítico. Como se sabe, em educação, se desvirtuamos a capacidade crítica do homem, ele não terá a motivação necessária para desenvolver sua alfabetização em 5 meses, como se propunha o programa (REFUFELS, apud NISKIER, 1989, p. 371-372).

Enquanto isso, em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no decorrer da Ditadura Militar. Assim houve a substituição do método de alfabetização vigente naquele momento:

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) fundação instituída pelo Poder Executivo nos termos do art. 4º da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 e vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, terá por finalidade a execução do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, aprovado pelo Artigo 3º da mesma lei e sujeito a reformulações anuais, de acôrdo com os meios disponíveis e os resultados obtidos (BRASIL, 1968).

O ensino realizado por Paulo Freire e pelo Mobral seguem linhas filosóficas e metodológicas opostas:

[...] enquanto o primeiro procura partir dos conhecimentos prévios dos alunos, levando em consideração suas experiências de vida, suas particularidades, e a partir destes pontos ocorre o trabalho com os conteúdos de ensino, no segundo, houve uma massificação e imposição dos conteúdos, sem atentar às diferenças regionais e singularidades dos alunos (HORIGUTI, 2009, p. 04).

Vale destacar que, nas décadas de 1960 e 1970, o governo implementou a ideia de educação compensatória, ao criar mitos sobre a relação do fracasso escolar e da incapacidade da criança que logo se estendeu para a incapacidade do professor; logo, o livro didático se tornou um método imprescindível de uso. Com esse ensino, as crianças perdiam a confiança em si mesmas e nos outros, em havia desconfiança entre pais e docentes – mesmo assim, a participação de todos de maneira conjunta se torna necessária para a evolução do processo de ensino e aprendizagem. Ademais: *“A escola se mantém enquanto as crianças se evadem”* (SMOLKA, 1987, p. 3).

Na década de 1980 se inicia uma revolução conceitual, com pensamentos construtivistas sobre a alfabetização baseados na obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, *“A psicogênese da língua escrita”*, em que expressam os processos de aprendizagem das crianças:

Ferreiro e Teberosky, psicolinguistas argentinas, iniciaram em 1974 uma investigação, partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e demonstraram que a criança, já antes de chegar à escola, tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição da leitura e da escrita (MENDONÇA & MENDONÇA, 2011, p. 37).

Para Mortatti (2006), a pesquisa desloca:

[...] o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma *“revolução conceitual”*, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p. 10).

Tal obra, os pensamentos de Jean Piaget e a investigação do processo de aquisição do conhecimento da criança construíram o movimento do construtivismo na educação. Esse termo surgiu pelo fato de as três linhas de estudo considerarem que a criança constrói o próprio conhecimento: *“‘Psicogênese da língua escrita’ descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, mostrando que a aquisição desses atos linguísticos segue um percurso semelhante àquele que a humanidade percorreu até chegar ao sistema”* (MENDONÇA & MENDONÇA, 2011, p. 39).

Uma das principais apropriações brasileiras da *“Psicogênese da Língua Escrita”* diz respeito ao processo de apropriação da escrita da criança que, segundo a pesquisa, se apoia nas seguintes hipóteses: pré-silábica, na qual o aluno não compreende que a escrita representa os sons das palavras e se utiliza de desenhos e outros sinais visuais; hipótese silábica, em que o estudante percebe os sons das sílabas como segmento da palavra a ser escrita, mas utiliza apenas

uma letra para representá-las; hipótese silábico-alfabética, em que o sujeito se encontra em transição e emprega tanto a sílaba completa como representação, como também apenas uma letra; e hipótese alfabética, com a percepção de unidades menores como fonema e grafemas.

Parte-se, assim, do princípio de que *“o ato de compreender a natureza do sistema da escrita e sua função suscita problemas fundamentais, ao lado dos quais a discriminação das formas, seu traçado, a capacitação de acompanhar um texto com os olhos, etc. ..., tornam-se completamente secundários”* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 25).

Vários estudos na área da alfabetização destacam alguns equívocos acerca dessa pesquisa, desde quando ela chegou ao Brasil: *“vem ocorrendo na alfabetização, no Brasil, resulta da concepção equivocada e das práticas adotadas e divulgadas, decorrentes da má interpretação da pesquisa de Ferreiro e Teberosky, a Psicogênese da língua escrita”* (MENDONÇA & MENDONÇA, 2011, p. 47). Dentre eles encontramos a exclusão do ensino de conteúdos específicos da alfabetização; o fato de a criança aprender sozinha, em que não se precisa ensinar; o professor não pode corrigir o aluno; entre outros aspectos que impedem a evolução do estudo. Os autores também destacam a importância de o professor compreender e se apropriar dos conceitos da psicogênese da língua escrita para não haver equívocos.

Segundo Laplane (2017), a teoria piagetiana se insere nas escolas de forma superficial e, ao invés de contribuir com o trabalho na área da alfabetização com práticas que possuem, por exemplo, certo grau de apreensão da língua escrita no início do processo de escolarização, promoveram avaliações diagnósticas. Nestas, a única preocupação era “rotular” se as crianças eram pré-silábicas, silábicas ou alfabéticas.

Outro movimento histórico da década de 1980 diz respeito à alfabetização como um processo discursivo. Devido à profundidade da discussão, optamos por apresentá-la no tópico subsequente.

### **1.1 Alfabetização como processo discursivo**

Em um cenário no qual a teoria construtivista começa a fazer parte do discurso oficial no Brasil, a partir da década de 1980, Smolka (1987) se aprofunda, na sua tese de doutorado, nos estudos sobre a linguagem escrita. Smolka (1987) constata que *“a interação pessoal, a ligação afetiva, a relação a dois e a possibilidade da atenção exclusiva para cada criança durante um determinado período de tempo acabava sendo primordiais num contexto onde tudo era feito de bloco, em conjunto”* (SMOLKA, 1987, p. 8).

À medida que a base teórica piagetiana pouco contribuía com a pesquisa desenvolvida por Smolka, ela se aproxima da teoria da enunciação de Bakhtin e da Análise do Discurso francesa. Como processo de aquisição da linguagem escrita, a alfabetização é compreendida como momentos discursivos de interlocuções e interações, e as relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo são consideradas essenciais para a alfabetização. Ainda sobre o percurso teórico elaborado nesta pesquisa, Smolka realizou *“um diálogo intenso e interminável com os textos – então acessíveis – de Vigotski e Bakhtin, os debates sobre a fala egocêntrica e a fala interna, a concepção de linguagem como atividade constitutiva”* (p.32).

Considerar a natureza social do conhecimento é primordial no modo de pensar a alfabetização, pois os conhecimentos das crianças quando iniciam o processo de escolarização dependem da experiência pessoal e de características ou indicadores ambientais. Nesse sentido, *“pensar no processo de aquisição da escrita nos remete a buscar historicamente, socioculturalmente, psicologicamente, raízes e origens desta forma de linguagem”* (SMOLKA, 1987, p. 10).

A linguagem pode ser vista como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de comunicação. A primeira concepção é entendida como *“um sujeito que constrói uma representação mental a ser captada por aquele que o ouve ou lê seu texto”* (SAVIAN, 2017, p. 2); a segunda compreende a língua como *“um código cujo o propósito é a transmissão da mensagem”* (SAVIAN, 2017, p. 2); e a terceira é vista como lugar de interação.

A compreensão da linguagem escrita vai ocorrer em função da linguagem falada que, inicialmente, funciona como elo mediador (entre a fala e a escrita) e que vai deixando de ter esse papel, quando a criança assume por inteiro a escrita, em uma dimensão discursiva que surge, possibilitando a compreensão da escrita dos outros. (SMOLKA, 1987, p. 59).

Coelho (2011, p. 60) relata que Smolka (1987; 1994) se referendou nos estudos de Vygotsky ao dizer que a *“criança aprende por meio da participação em atividades coletivas que tenham significado e nas quais sua participação seja assistida e guiada por alguém com competência”*. Não reagimos imediatamente a estímulos, pois *“o nosso comportamento é semioticamente mediado, respondendo a significados que atribuímos a situações, cuja interpretação depende de um contexto cultural”* (SMOLKA, 1987;1994, apud COELHO, 2011, p. 60). Nessa linha, devemos pensar a linguagem escrita a partir do desenvolvimento cultural, o que possibilita a formação de funções psíquicas superiores:

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio de sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento da humanidade. No entanto, para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial do seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança, são necessários complexos processos de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995, p. 185).

Pensar o desenvolvimento da escrita está relacionado à formação de funções psíquicas complexas, ou seja, não pode ser resumido a exclusivamente um “ensino de letras”. Para ser capaz de aprender a escrever, Luria (1988, p. 145) indica a necessidade de preencher duas condições relacionadas com os domínios:

- Relacionar-se com as coisas ao seu redor, estabelecendo diferenças de acordo com seu interesse, gosto ou desejo de possuí-las ou ainda pelo papel instrumental ou utilitário que representam e por seu caráter funcional na consecução de um objetivo.
- Ser capaz de exercer controle do seu próprio comportamento por meio desses subsídios que já funcionam como sugestões que ela mesma invoca.

O desenvolvimento da linguagem em uma perspectiva discursiva compreende que a aprendizagem ocorre por meio do meio social da criança, das suas experiências e está *“atrelado ao desenvolvimento cultural da criança, aos sentidos e significados que vão sendo atribuídos a partir das relações entre os indivíduos e com os textos”* (SAVIAN, 2017, pg. 6).

Nascimento (2020), com base na perspectiva histórico-cultural, pontua que a escrita, a leitura e os cálculos são atividades simbólicas do desenvolvimento cultural, enquanto o domínio representa uma mudança crítica no desenvolvimento psicológico e transforma os vínculos psíquicos com a realidade subjetiva da criança. Dessa maneira, *“[...] a atividade simbólica deve ser compreendida como uma parte viva da totalidade da vida humana concreta, das relações sociais, da comunicação humana, do desenvolvimento psicológico da criança e do conhecimento”* (NASCIMENTO, 2020, p. 69).

Diante disso, o professor tem uma função primordial nesse processo: aceitar a linguagem da criança como ponto de partida de ensino e considerar os condicionantes sociais, culturais, econômicos para a realização dos meios e materiais didáticos voltados à alfabetização. Segundo Coelho (2011): *“As ferramentas de que o ser humano dispõe nesse momento para agir não são apenas materiais, elas são essencialmente simbólicas como a fala, a escrita, o conhecimento, valores, crenças etc., que irão mediar a sua relação com o mundo”* (COELHO, 2011, p. 60).

Em sua tese, Smolka (1987) aborda a emergência do discurso oral na escritura inicial, que segundo a autora o discurso interior é uma linguagem completa, já desenvolvida, já a linguagem escrita necessita que explique a situação para ser inteligível, a linguagem escrita faz parte do discurso social no contexto das sociedades letradas. A alfabetização não é apenas o ensino da escrita, das letras e palavras, mas sim a constituição do sentido. No processo de escrita inicial acontece um processo de simbolização e conceitualização das experiências na interação e na interlocução, a criança observa o adulto lendo e escrevendo algo e passam a incorporar os papéis sociais de leitor e escritor até serem capazes de ler sozinha. As crianças repetem padrões (SMOLKA, 1987).

A falta de valorização da alfabetização como um processo de construção de conhecimento e de interação, discursivo e dialógico, cria um ensino no qual as crianças não conhecem limites e possibilidades e reduz a dimensão da linguagem. Por meio do discurso e do diálogo, o aluno consegue desenvolver sua escrita ao lado do interlocutor.

Na sequência, apresentaremos algumas discussões sobre as principais políticas que envolvem a alfabetização em nosso país.

## **1.2 Políticas públicas atuam para a alfabetização**

Pensar as políticas para a alfabetização tem sido um desafio no Brasil. Assim optamos por construir um recorte com alguns marcos dessas políticas públicas, bem como as orientações curriculares, a partir da CRFB de 1988, com o intuito de compreendermos o percurso de políticas que influenciam diretamente no cotidiano das instituições educativas.

Promulgada em 1996 e utilizada atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n. 9.394 – define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na CRFB de 1988, como a educação para todos, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias, a gratuidade no ensino público, a gestão democrática e a qualidade de ensino. Também inclui a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e, para o Ensino Fundamental, exprime que:

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:  
I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (BRASIL, 1996, art. 32).

A LDB (BRASIL, 1996), no inciso I do artigo 9º, destinou à União a tarefa de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE). Após tramitar por diversos anos, o projeto foi aprovado pelo Congresso Nacional, sancionado pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e se tornou a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Em 2001, aprova-se o PNE com diretrizes e metas para a educação brasileira a serem seguidas no prazo de 10 anos. Segundo Saviani (2008), o texto está estruturado em seis partes, a saber:

A primeira parte consiste numa introdução que faz um breve histórico e sintetiza os objetivos e prioridades.

A segunda parte aborda os níveis de ensino distinguindo a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior.

A terceira parte tem por objeto as modalidades de ensino abrangendo a educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena. A quarta parte trata do magistério da educação básica, num único tópico: formação de professores e valorização do magistério.

A quinta parte versa sobre o financiamento e gestão.

Finalmente, a sexta parte aborda, à guisa de conclusão, o tema do acompanhamento e avaliação do Plano (SAVIANI, 2008, p. 273-274).

Ainda em 2001, foi realizado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Especificamente no guia do formador elaborado nesse contexto, o principal fator para a criação do programa foi:

[...] a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é uma iniciativa do Ministério da Educação, que pretende contribuir para a superação desses dois problemas, favorecendo a socialização do conhecimento didático hoje disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores (MEC, 2001, p. 1).

Segundo o referido documento, o programa foi criado devido à demanda de analfabetismo no país e à falta de preparo dos docentes e de materiais adequados. Esse curso é organizado em três módulos: conteúdos de fundamentação, processo de aprendizagem e didática, cujo objetivo, segundo o MEC (2001, p. 13), “*é demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita*”; situações didáticas de alfabetização, em que visa “demonstrar que a alfabetização é parte de um processo

mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem” (MEC, 2001, p. 13); e outras situações de alfabetização, com o intuito de *“apresentar e discutir outros conteúdos de língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização”* (MEC, 2001, p.13).

Nas palavras de Machado (2007):

[...] as concepções que embasam suas propostas estão pautas na Teoria Construtivista, parte do fato de que a escola deve tornar acessível aos alunos aspectos fundamentais ao seu desenvolvimento, o que não quer dizer que esses aspectos se resumam ao que a criança consegue aprender sozinha. É necessário que o educando seja atuante, mas que os educadores intervenham na construção do conhecimento (MACHADO, 2007, p. 51).

A autora, após pesquisar a aplicação e o funcionamento do programa nas escolas de determinada cidade, constatou um envolvimento significativo das educadoras, da secretária estadual e das consultoras do Ministério da Educação (MEC). Porém, o funcionamento da iniciativa foi possível apenas devido ao engajamento de alguns profissionais para convencer os superiores a manterem o programa devido à sua importância. De acordo com Machado (2007):

[...] apesar do Programa ter sido elaborado pelo Ministério da Educação e dispor de todo o recurso material necessário, as Secretarias juntamente com seus profissionais, encontram dificuldades de operacionalização do mesmo. Mas, também, vale salientar que de acordo com a avaliação dos profissionais que participaram dele, os resultados foram considerados satisfatórios (MACHADO, 2007, p. 59).

De 2004 a 2006, o MEC criou os ciclos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que contemplam três anos sequenciais destinados à alfabetização. Isso se deve à complexidade e a fatos anteriores – de que as crianças não alcançavam o domínio completo de leitura e escrita em menos anos; portanto, há a ideia de que a criança pode ser alfabetizada de forma progressiva no decorrer desse período. Os ciclos foram criados em conformidade à Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que vigora o Ensino Fundamental em nove anos.

Para o MEC (2010), *“a complexidade do processo de alfabetização requer a continuidade do aprendizado para que sejam respeitados os diferentes tempos de desenvolvimento das crianças de seis a oito anos de idade. Ao final do ciclo, a criança deve estar alfabetizada”*. O novo sistema exige um modo de ensino para repensar a alfabetização e trazer novas propostas para ser executado de fato.

Com vistas a obter melhorias na formação de professores, em 2006 foi criado o programa Pró-Letramento, direcionado à formação contínua para o aperfeiçoamento da aprendizagem da

leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É realizado pelo MEC, em parceria com as universidades, cujos objetivos são: oferecer suporte à ação pedagógica; propor situações que incentivam a reflexão e construção do conhecimento; desenvolver conhecimentos que possibilitam a compreensão da matemática e das linguagens; desenvolver uma cultura de formação continuada e desencadear ações de formação continuada em rede (MEC, 2006). Portanto, o programa visou dar suporte aos professores com propostas e estudos para realizar uma prática de ensino de qualidade e desenvolver, com os alunos, um ensino de leitura, escrita e matemática efetivo e de qualidade.

Apesar dos cursos de formação e aprofundamento, o programa não apresenta um material adequado para todos os profissionais. O Pró-Letramento foi uma medida necessária, mas não suficiente para a promoção efetiva da qualidade da educação oferecida às classes trabalhadoras (ALFERES, 2009, *apud* ANTUNES, 2015, p. 14). Sob o mesmo viés, Cabral (2010):

[...] constata a necessidade de valorizar os profissionais que atuam na educação e observou que é insuficiente o oferecimento de cursos, de programas de formação. Além disso, pontua que muitos professores não podem se ausentar de suas atividades para frequentar encontros presenciais. Assim, de acordo com o observado na pesquisa de campo, o Programa Pró Letramento *não* constituiu, na perspectiva da autora, uma ação significativa no conjunto das escolas municipais da região pesquisada (Matias Barbosa/MG) e nem produziu ações pedagógicas inovadoras durante/após o período do curso de formação. (CABRAL, 2010, APUD ANTUNES, 2015, p. 14).

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução n. 4, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Foram estruturadas as bases comuns nacionais para a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio a serem seguidas pelas instituições de ensino brasileiras.

O ensino básico, no artigo 24, § 2, tem “*foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos*” (BRASIL, 2010). Sendo assim, estipulam-se os três primeiros anos de ensino voltados à alfabetização dos alunos de forma orgânica, sequencial e articulada. No mesmo ano, o CNE aprovou a Resolução n. 7, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Nesse documento, reforça-se o currículo dos três anos iniciais do Ensino Fundamental:

Art. 30. Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I.  
– a alfabetização e o letramento;

- II. – 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, da Ciência, da História e da Geografia;
- III. – 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, 2010c, Art. 30).

Nas Diretrizes, o currículo é *“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”* (BRASIL, 2010, Art. 9º). Portanto, o ensino se fundamenta nos conhecimentos previamente trazidos pelas vivências dos alunos.

Criado pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010 como uma iniciativa para melhorar a educação, o programa Mais Educação ampliou a jornada escolar nas escolas públicas para sete horas diárias (no mínimo), distribuídas entre atividades optativas, acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, cultura etc. *“Art. 1º. O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas, mediante oferta de educação básica em tempo integral”* (BRASIL, 2010, art. 1º). Tal ação conta com o apoio dos Comitês Metropolitanos e Regionais, da Secretaria de Educação Básica (SEB), das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação, do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Programa Dinheiro Direto na Escola do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com vistas a:

- I – formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II – promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III – favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV – disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V – convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010, art. 3º).

Sobre a proposta político-pedagógica do programa, Silva e Silva (2013) postulam que:

[...] a equação proteger e educar, que é uma das justificativas para a ampliação da jornada escolar, em vez de superar as experiências passadas, renova e aprofunda a ideia de educação compensatória, robustecendo a escola com uma série de tarefas não

propriamente educativas, que só podem gerar sobrecarga e intensificação do trabalho dos educadores e encurtar a sua função de socialização do conhecimento historicamente acumulado (SILVA & SILVA, 2013, p. 715).

Com o escopo de cumprir a meta 5 estabelecida pelo PNE, foi criado o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012, que visava à alfabetização de todas as crianças ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para Aranda, Viédes e Lins (2018):

Constata-se que os objetivos estão voltados à qualidade da alfabetização das crianças, tendo em vista que busca garantir da redução déficits na alfabetização e letramento, diminuir a distorção idade-série na educação básica, melhorar o IDEB, aperfeiçoar a formação, também visa colaborar na construção de propostas que vise o direito a aprendizagem, o desenvolvimento da criança, bem como, a extensão da jornada escolar. O discurso envolve ações voltadas à criança, aos seus direitos de aprendizagens, aos índices de produtividade, aos professores, escolas e programas (ARANDA; VIÉDES; LINS, 2018, p. 46).

O plano consiste em um conjunto de ações integradas de programas, materiais e referenciais curriculares disponibilizados pelo MEC em diversos estados participantes. O PNAIC consiste em quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores em cursos presenciais; materiais didáticos e pedagógicos (livros, obras complementares, jogos pedagógicos e dicionários); avaliações em que o estado e os professores verificam a eficácia do projeto; e gestão, controle social e mobilização para o monitoramento do pacto (BRASIL, 2015).

Ainda no PNAIC, os gestores do processo de alfabetização tinham a função de:

[...] promover uma polifonia no ambiente escolar de modo a ampliar o campo de visão a as práticas pedagógicas que envolvem os direitos de aprendizagem vislumbrando garantir a exploração das áreas de conhecimentos e dos eixos contextualizando-os no processo de ensino e aprendizagem em consonância com as práticas sociais (ARANDA; VIÉDES; LINS, 2018, p.47).

Com o passar dos anos, o PNAIC se estagnou nos resultados e, em 2017, passou por reformulações de formação no âmbito do programa Novo Mais Educação. Por meio da nova estrutura, o PNAIC iniciou o atendimento ao público da pré-escola e foi considerado, por seus elaboradores, “uma iniciativa que teve o foco em concepções teóricas muito dissociadas da prática, além de apresentar materiais padronizados para todo o Brasil, com gestão muito centrada nas universidades e pouco monitoramento” (ARANDA; VIÉDES; LINS, 2018, p. 49).

Nesse prisma, Aranda, Viéres e Lins (2018) explicam que:

O maior desafio da política educacional voltada à alfabetização da criança, na qual o PNAIC é coadjuvante, está em elevar os resultados da ANA, tendo em vista que tais resultados continuam insatisfatórios diante do esperado para o 3º ano do ensino fundamental, e, no que couber, pela redimensão dessa política, conduz-se tais resultados ao 2º ano do ciclo de alfabetização. Desafio esse ligado, especialmente, da necessidade do Pacto vir a garantir a continuidade de incentivo financeiro aos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos, assim como, pela imprescindibilidade de continuar a disponibilizar os materiais de apoio ao processo alfabetizador da criança (ARANDA; VIÉDES; LINS, 2018, p. 50).

Em 2017, iniciou-se a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todos os estados e municípios. Sobre a elaboração desse documento, identificamos que:

[...] foi apresentado pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2018, o documento da Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018), o qual foi formulado sem qualquer diálogo com as instituições responsáveis pela formação dos professores, com as entidades, universidades, escolas e sindicatos, reiterando o caráter autoritário e arbitrário do atual contexto. A proposta desconsiderou completamente a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BARBOSA, SILVEIRA, SOARES, 2019, p. 81).

A proposta apresentada na BNCC para a alfabetização a define como uma ação pedagógica principal no começo do Ensino Fundamental, além de prever que as crianças já devem ter desenvolvido as habilidades relacionadas à leitura e à escrita ao final do 2º ano escolar. Percebemos nesse item um grande retrocesso às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que contemplavam o período de alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Em 2018, o MEC elabora o programa Mais Alfabetização, sequência do Mais Educação, para superar os desafios da alfabetização das crianças brasileiras. O programa conta com o apoio pedagógico, por intermédio de assistentes em sala de aula, e recursos financeiros para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Com isso, tenciona-se contribuir com:

- I - a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico; e
- II - a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização (BRASIL, 2018, p. 3).

Morais (2019) critica o programa ao discorrer que ele, assim como os anteriores, nos novamente indica a superação dos obstáculos da alfabetização, mas sem efetivá-la de fato, quando *“mecaniza crianças e docentes a testes padronizados de avaliação internacionais,*

*eximindo o Estado de suas responsabilidades, estimulando tal ideia de ‘gestão participativa’*” (MORAIS, 2019, p. 124). Ele se embasa na precariedade do trabalho e na alfabetização das crianças, sem haver a superação das dificuldades e a alfabetização concreta dos alunos com suportes adequados e propostas reais que atendam às necessidades de escolas, professores e alunos.

Recentemente, em 2019 instituiu-se a Política Nacional de Alfabetização (PNA), cujos princípios se referem à ênfase no ensino dos seis componentes para a alfabetização – consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita –, com vistas a melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo. Com a criação dessa nova política, surgiram diversos debates acerca do tema para questionar sua eficiência em sala de aula e verificar o modo de atendimento às principais necessidades de alunos, professores e escolas.

Para Mortatti (2019, p.28), tal política está *“estrategicamente articulada às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas. Do ponto de vista da história da alfabetização no Brasil, a face mais visível dessa estratégia é a ‘questão dos métodos’ de alfabetização”*. Ao longo da história da alfabetização brasileira, os métodos de ensino causaram discussões e, novamente, se encontra em questionamentos negativos. *“Os problemas da alfabetização no Brasil não decorrem da utilização de métodos de alfabetização, sejam eles quais forem”* (MORTATTI, 2019, p. 29); logo, a construção de uma alfabetização positiva com avanços vai além dos métodos utilizados, pois demanda diversos fatores políticos ou sociais.

Outro aspecto discutido sobre o PNA é o esquecimento da escrita. Nesse documento é salientada a importância da leitura, mas a escrita na infância não é aperfeiçoada, pois, segundo Frade (2019):

O apagamento das habilidades de escrita e de seus sentidos sociais, no documento, vai na contramão de muitas discussões no campo da alfabetização, no movimento inverso de uma concepção contemporânea de linguagem, sem o recurso da história das metodologias, dos suportes, instrumentos e usos da escrita. Longe também está das práticas culturais infantis (FRADE, 2019, p. 145).

Os atos de escrever e ler são essenciais no ensino fornecido aos alunos. Tais habilidades devem ser desenvolvidas no decorrer do processo de alfabetização e letramento. Monteiro (2019) discute também sobre o apagamento de importantes elementos da educação, pois, ao

ressaltar as áreas de conhecimento, o PNA está centrado nas ciências cognitivas, com ênfase na ciência cognitiva da leitura:

Adotando apenas uma área do conhecimento como orientadora da prática escolar de alfabetização, corre-se o risco de transformar o ensino nas escolas públicas em orientações limitadas dos processos de aprendizagem dos alfabetizandos, fazendo ressurgir parâmetros de sucesso e/ou de fracasso escolar que historicamente foram ineficazes tanto para explicar o fenômeno da alfabetização quanto para promover a qualidade da educação (MONTEIRO, 2019, p. 41).

Nesse entremeio, Goulart (2019) questiona a forma como foi elaborado o documento: *“Por que o avanço científico de áreas que repercutem diretamente em propostas políticopedagógicas não é considerado, ou é muito pouco considerado, na elaboração do documento?”* (GOULART, 2019, p. 91). Após diversos anos de estudo, os avanços científicos nos mostram meios que estimulam o aprendizado do sujeito, materiais e técnicas efetivas, mas que também tiveram erros. Segundo a autora, o documento ora mencionado não evidencia o processo de alfabetização que permite a ultrapassagem e os avanços desde o século XIX.

No tocante à autonomia dos professores, *“a legião de alfabetizados funcionais tende a crescer, se continuarmos a negar o valor, a autonomia e os conhecimentos dos professores e professoras; e os conhecimentos que as crianças possuem e suas realidades”* (GOULART, 2019, p. 93). O PNA indica aos professores um ensino fixo a ser seguido em todas as escolas, sem abertura para as necessidades de cada escola ou aluno; logo, os docentes perdem a autonomia e a flexibilidade em sala de aula.

Monteiro (2019) cita a perspectiva conceitual de alfabetização:

Quando são apresentados os fundamentos e princípios da PNA, ressalta-se que não se tem no país uma compreensão objetiva do processo de alfabetização [...]. No entanto, o paradigma educacional de alfabetização adotado no país, e reconhecido internacionalmente, há pelo menos duas décadas, tem tratado a aprendizagem da língua escrita a partir da compreensão de dois processos distintos, mas indissociáveis: a alfabetização e o letramento (MONTEIRO, 2019, p. 39).

Em discordância com os aspectos apresentados pelo PNA, a alfabetização não pode ser descrita como algo impreciso, mas sim como um processo conjunto de alfabetização e letramento. Com isso, forma-se a aprendizagem da língua escrita com avanços teóricos e metodológicos para as propostas pedagógicas.

Leal (2019, p. 76) argumenta sobre a implantação de um método para alfabetizar e ressalta que, *“historicamente, temos defendido que não é papel do MEC indicar um método de*

*alfabetização ou uma única abordagem teórica para se discutir qualquer tema*”. Essa indicação fere a autonomia dos profissionais da educação e a liberdade de verificar as necessidades e o aproveitamento de cada sala ou município.

Segundo Macedo (2019, p. 65), *“precisamos lutar por uma alfabetização justa, digna, de qualidade, que inscreva nossas crianças numa experiência efetiva, numa relação de sentido e duradoura com a escrita, essa ferramenta que liberta, mas também oprime, a depender do modo como é ensinada*”. É necessário, portanto, não somente ensinar o conteúdo isolado, como também estar atento às necessidades do indivíduo para qualificar a alfabetização e torná-la uma experiência a ser lembrada com afeto e aprendizado por ele.

Em 2020, o governo brasileiro lançou o programa Tempo de Aprender, voltado aos professores da rede pública para o aperfeiçoamento, o apoio e a valorização. A iniciativa foi idealizada pela Secretaria de Alfabetização (SEALF) devido à necessidade de formação pedagógica, com materiais, recursos e acompanhamento da evolução dos alunos (MEC, 2020).

O programa conta com alguns eixos: “formação continuada de profissionais da alfabetização” que objetiva, de acordo com o MEC, proporcionar capacitação, conhecimento e estratégias aos docentes para lidarem com o ciclo de alfabetização por meio de cursos *on-line*, a exemplo do “Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)”, promovido pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (UP), para conciliar conhecimento científico sobre a literacia e as práticas pedagógicas; “apoio pedagógico para a alfabetização”, com sistema *on-line* de recursos, apoio financeiro e reformulação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); “aprimoramento das avaliações de alfabetização”, com o intuito de fornecer às escolas uma medida objetiva e fácil de verificação do desempenho em alfabetização dos alunos do 2º ano; e “valorização dos profissionais”, com prêmio de desempenho para professores, coordenadores e diretores (MEC, 2020).

Ainda no que diz respeito à alfabetização e às atuais políticas públicas, o governo brasileiro lançou, em 2020, um novo programa de incentivo à leitura nomeado “Conta pra Mim”, cuja função é estimular a leitura familiar, segundo dados do MEC. Essa ação dispõe de um arquivo de livros infantis e manuais para serem utilizados, mas representa um retrocesso ao ensino no país.

Por meio dos estudos desenvolvidos no decorrer do curso de Pedagogia, acreditamos que, para a formação de um leitor crítico, é necessária uma vasta disponibilidade de gêneros,

assuntos, autores, perspectivas e graus de conhecimento, mas o “Conta pra Mim”, em contrapartida, oferece um pequeno repertório de obras com leituras rasas; logo, os pesquisadores e educadores passaram a questionar sua eficiência e colaboração com a literatura brasileira e a diversidade em si. Apesar da ideia central do programa buscar a valorização do momento em família e a afetividade, ponto importante para o desenvolvimento da criança, em sua prática não avança em relação ao trabalho com literatura.

Como podemos identificar, a trajetória das políticas públicas e curriculares para a alfabetização no Brasil é marcada por ações governamentais que dialogam minimamente entre si. Há uma ausência de investimentos e formações para envolver a comunidade educativa e os pesquisadores brasileiros da área – muitas vezes, são propostas esvaziadas que não consideram a realidade do país e, tampouco, contribuem para a alfabetização das crianças.

## CAPÍTULO 2

### NOSSA METODOLOGIA E ANÁLISE

#### 2.1 O percurso metodológico

Memórias são fontes de resgate do que já se viveu e que perpetua no presente devido ao forte sentimento ora proporcionado. Sobre a importância do olhar para a nossa história, coadunamos com a seguinte questão: *“por que temos que lutar pelos velhos? Porque são a fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara, pois, como escrevia Benjamin, só perde o sentido aquilo que no presente não é percebido como visado pelo passado”* (BOSI, 1979, p. XVIII). Sendo assim, as memórias neste trabalho são concebidas como lembranças do passado da alfabetização de alunos e o que lhes marcaram em suas trajetórias.

São trazidas como fonte primordial de estudo, pois, segundo Bosi (1979, p. 9) *“a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual das representações’”*. Ela é capaz de interferir no presente, nas relações entre professor e aluno e nas concepções dos sujeitos sobre a alfabetização.

Para Le Goff (1990, p. 366), a memória é definida como *“propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”*. Assim, por meio da memória, acessamos informações do passado e as relembramos no presente.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos da investigação serão de natureza qualitativa, o que possibilita uma discussão acerca dos dados coletados. Nas palavras de Alves e Aquino (2017, p. 90), *“a pesquisa social de natureza qualitativa permite adentrar o universo dos fatores condicionantes e motivadores da ação do sujeito”*.

A pesquisa permite que sejam buscados significados por meio da realidade vivida pelo sujeito. Como destaca Richardson (1999, p. 102), *“o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis*

*de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social”* extraído, nesta pesquisa, pelas lembranças de alfabetização.

A pesquisa qualitativa pode ser definida por autores como Denzin e Lincoln (2006) como:

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem (DEZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Já para Minayo (2003, p. 21), a pesquisa qualitativa *“trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”*. Por meio desse tipo de investigação, será possível analisar os dados de acordo com valores, sentimentos e atitudes relatados nas memórias descritas.

*“A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória”* (BOSI, 1979, p. 29). A partir desse pressuposto, foi utilizado como instrumento de pesquisa o questionário com os participantes, a fim para relatarmos sobre o passado deles e a alfabetização, as memórias sobre o ensino, os costumes de leitura no ambiente familiar, o contexto escolar, os profissionais da área da educação e o desenvolvimento escolar na aprendizagem da leitura e da escrita. Consideramos, porquanto, que *as histórias de vida são fontes primoras na reconstituição de ambientes, mentalidade de época, modos de vida e costumes de diferentes naturezas. Enfim, podem captar com detalhamento o que pode ser denominado como “substrato de um tempo”* (DELGADO, 2006, p. 22).

O questionário é definido por Gil (1999, p. 128) como *“técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crença, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”*. Sendo assim, utilizamos o questionário aplicado pela professora da disciplina de PME A, em 2019, como instrumento para a construção dos dados e a análise das memórias dos sujeitos.

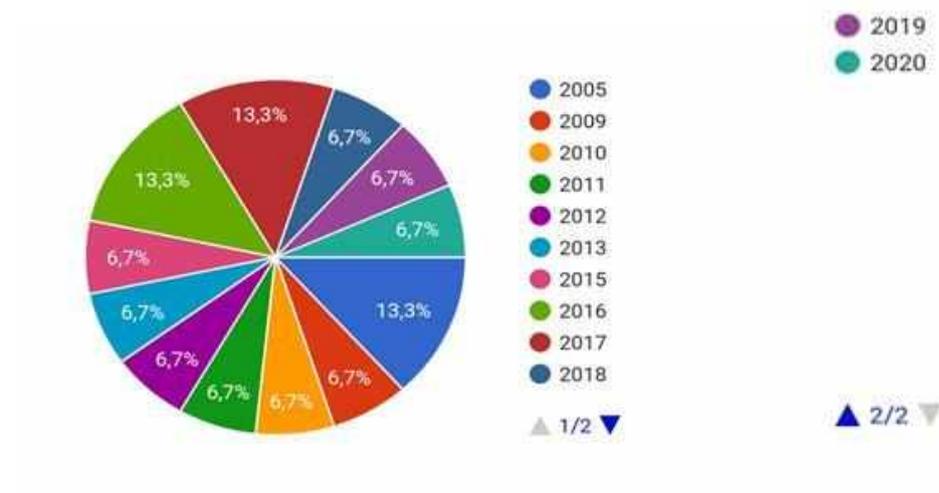
O universo de pesquisa é composto por 28 mulheres<sup>3</sup> de 19 a 30 anos de idade, alunas do curso de Pedagogia da UFU, localizada em Uberlândia, Minas Gerais. Tais estudantes estavam no segundo ano da graduação quando foi realizada a construção dos dados. A seguir apresentamos um levantamento sobre as pesquisas desenvolvidas na área da alfabetização, na BDTD.

## 2.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Com o intuito de mapear a produção sobre temas relacionados ao nosso objeto de pesquisa, realizamos um levantamento de teses e dissertações que tratam sobre o assunto “memórias de alfabetização”. Para tanto, utilizamos a plataforma da BDTD em fevereiro de 2021, cujas palavras-chaves foram “Alfabetização” e “Memórias”, com 163 resultados. Dentre esses trabalhos foram encontrados 15 estudos que realmente abordavam questões relativas às memórias de alfabetização.

Os anos de publicação encontrados nessa plataforma contemplam o período de 2005 a 2020 (Gráfico 1):

**Gráfico 1:** Anos de publicação

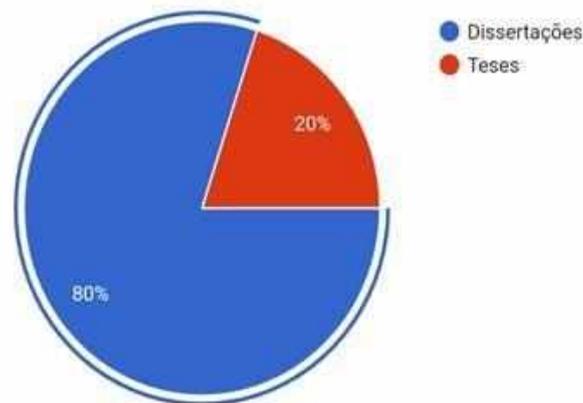


**Fonte:** Dados coletados na BDTD.

Os períodos com maior quantidade de publicações sobre o tema foram 2005, 2016 e 2017. Pensar em motivos ou fatores que podem ter influenciado esse resultado é um desafio, mas alguns acontecimentos ocorreram na educação brasileira, sobretudo na década de 2010: em 2016 ocorreu a mobilização estudantil no Brasil, que correspondeu a diversas manifestações e ocupação em escolas com o objetivo de impedir a aprovação da reforma do Ensino Médio, combater a corrupção, impedir a aprovação do projeto “Escola sem Partido” e abordar a baixa qualidade das merendas escolares; e em 2017 foi homologada a BNCC.

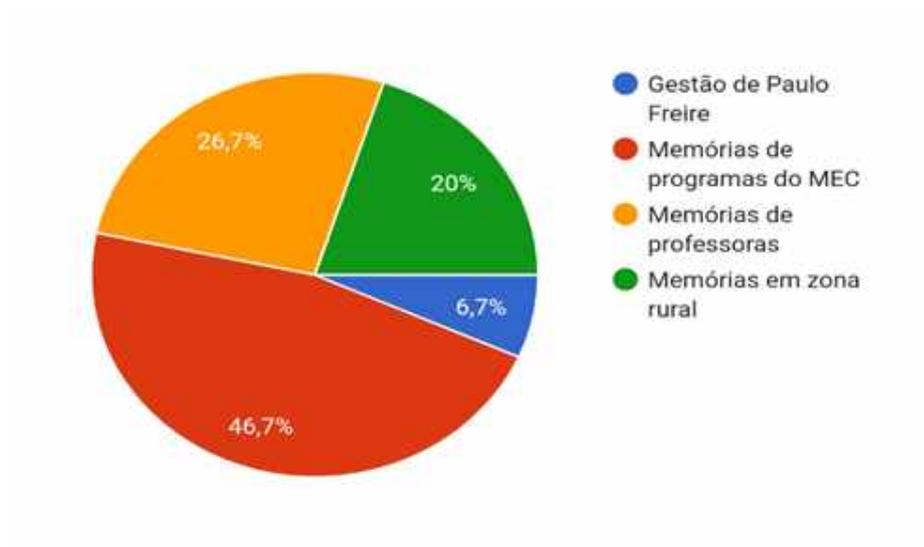
Dentre os trabalhos encontrados, a maior parte era composta por dissertações, como podemos visualizar no Gráfico 2:

**Gráfico 2:** Teses e dissertações



**Fonte:** Dados coletados da BDTD.

No que concerne aos trabalhos relativos às memórias de alfabetização, foram abordados quatro temas diferentes (Gráfico 3):

**Gráfico 3:** Assuntos encontrados sobre o tema

**Fonte:** Dados coletados da BDTD.

Nesse entremeio, seis trabalhos discorreram sobre as memórias de docentes acerca do próprio trabalho em programas do governo, como Mobral, Brasil Alfabetizado, PNAIC e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos trabalhos relativos ao programa e aos marcos citados pelos entrevistados (MOBRAL e EJA), Gomes (2012) justifica que, “*ao caracterizar o MOBRAL, a partir dos depoimentos dessas professoras, tentamos compreender as vicissitudes da prática docente e do cotidiano escolar e sua repercussão na Educação de Jovens e Adultos na década de 1970*” (GOMES, 2012, p. 11).

Já a investigação sobre as professoras do programa Brasil Alfabetizado busca trazer visibilidade às histórias de mulheres educadoras:

A partir das diversas realidades relacionadas às práticas educativas destaca-se a visão particular de cada alfabetizadora. Elas rememoram suas experiências com sentimentos. A emoção permite a construção de conhecimentos, além de constituírem os fios do bordado que configuram suas crenças, culturas, normas e valores. Assim, percebem-se como as marcas da história pessoal trazem indícios dos contextos socioculturais vivenciados (SILVA, 2016, p. 149).

Acreditamos que o estudo das memórias nos referidos programas se faz necessário como marco da educação de iniciativas que, de alguma forma, contribuíram para o ensino brasileiro. Evidentemente, as memórias percorrem emoções e trajetórias de objetivos que influenciaram sobremaneira o ramo educacional.

Ademais, cinco trabalhos trataram sobre as memórias das professoras alfabetizadoras, em que foram abordados elementos como trajetória das educadoras, processo de leitura,

memórias de professoras aposentadas, dificuldades e metodologias de ensino aos alunos. Sobre a construção da identidade profissional, Cardoso (2017) aduz que:

O exercício de pensar na trajetória profissional faz perceber o quanto a identidade pessoal se mistura com a profissional e como as relações estabelecidas e as experiências vividas – na interação com diferentes pessoas – corroboram como se cada interação, sentimento e experiência fossem os retalhos, matéria-prima usada na construção de uma grande colcha que é costurada no decorrer de toda a existência (CARDOSO, 2017, p. 15).

A memória conta a trajetória de uma professora – seu ensino, aprendizados e interação com diversas pessoas. Nesse caso, a autora trata cada memória como um retalho que, junto a outros, se transforma em uma colcha de memórias.

Em pauta, três estudos elencam temas relacionados à educação em zona rural e discutem, de maneira geral, as experiências das professoras que trabalharam em escolas rurais e a educação doméstica nesses lugares. Também verificamos a incidência de investigações sobre as trajetórias de ensino de professoras que trabalharam em escola rural, cujas emoções e dificuldades encontradas no decorrer do ensino visaram *“compreender como a professora se constituiu no ensino rural, que tipo de socializações e identidades assumidas, em seu percurso de vida, estão articulados com a sua vida pessoal, de formação e profissional”* (CRUZ, 2011, p. 120). Em uma das dissertações, a autora descreve a memória como:

A reconstrução das histórias de vida, que se utilizam do recurso da memória autobiográfica, procura estimular a autoformação por intermédio das lembranças que fizeram parte da trajetória de vida dos sujeitos implicados. Nessa reconstrução, o percurso formativo dos sujeitos interlocutores do estudo autobiográfico são realizados por encontros, desencontros e reencontros com a memória (CRUZ, 2011, p. 11).

Um dos estudos realça as memórias de professoras durante o período em que Paulo Freire exerceu uma função na Secretaria de Educação de São Paulo. A tese teve o propósito de refletir sobre o impacto das políticas públicas, em se tratando da visão de profissionais da educação na sociedade (DUTRA, 2016, p. 23).

Em linhas gerais, o levantamento bibliográfico indica que o tema sobre as memórias de alfabetização não tem sido desenvolvido de forma recorrente nas pesquisas acadêmicas. Devemos promover estudos sobre a temática para pensarmos as memórias e as histórias das professoras alfabetizadoras, além de reconhecer seus trabalhos para, de alguma forma, compreender o presente em que vivemos e os desafios enfrentados na alfabetização.

### 2.3 Reflexões sobre as memórias sobre alfabetização

Nesse momento, apresentamos algumas análises construídas a partir das respostas obtidas por meio do questionário. Para isso, retomamos as questões que norteiam a nossa pesquisa: quais as memórias de futuros docentes sobre a alfabetização? Quais os principais acontecimentos que permeiam suas memórias? Quem são os indivíduos mais presentes nas memórias em relação ao processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita – teriam sido processos agradáveis ou difíceis nas percepções dos sujeitos, citam livros ou outros materiais didáticos nos relatos e, em caso positivo, quais são eles?

Solicitamos também que as discentes conversassem com alguns familiares sobre as memórias de alfabetização. Então, realizamos as seguintes perguntas: existem memórias em comum e/ou divergentes? Em caso positivo, quais seriam elas? São mencionados materiais didáticos comuns aos sujeitos?

Ao adentrarmos às falas dos sujeitos pesquisados, identificamos vários sentimentos que permeiam suas memórias. Foram recorrentes as citações sobre os livros lidos, as amizades construídas, dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita, castigos e medos. A seguir apresentaremos algumas marcas/memórias agradáveis, ruins, vivenciadas pelos sujeitos pesquisados, durante o período de alfabetização.

Nesse primeiro momento, optamos por apresentar algumas falas nas quais 20 alunas apresentam memórias agradáveis do período de alfabetização, dentre as 28 participantes da pesquisa. A seguir, pontuamos relatos nos quais as lembranças estão relacionadas às professoras alfabetizadoras, em se tratando da construção de relações marcadas com afeto e carinho:

A minha professora se chamava A e era marcada por nos tratar com grande afeto, o que acredito ter facilitado nosso processo de alfabetização. Era muito calma e paciente, não fazia com que nos sentíssemos inferiores com os erros e também já tinha uma grande experiência com essa parte da vida escolar, pois lecionava no colégio há anos (J. S. A.).

A professora M. incentivava a criatividade de cada um. Ela nos ensinou de forma criativa: usava tintas, recortes de jornais e fichas com nomes. Ela nos alfabetizou desde o início, para que aqueles que não tinham nenhum conhecimento não ficassem desfavorecidos. Ensinou primeiro as letras e os sons de cada uma delas, a junção de letras, sílabas e, depois, palavras (L. A. S.).

Minha professora M. G. era dedicada a ensinar, tomando leitura e auxiliando na escrita das crianças. Orientava aqueles que possuíam dificuldade de ensino e aprendizagem ou de enxergar de longe, como eu. Sempre que nós tínhamos dúvidas, ela nos ajudava e orientava. Não há o que reclamar da professora, nem da escola; só há uma palavra que define hoje: gratidão. Só assim pude

compreender como pode ser essencial um professor na vida da criança (A. C. O. D.).

A professora que me acompanhou nesse período se chamava V., me recordo dela com grande afeto. Lembro que a ajudava em sala com atividades simples e tinha grande interesse pelas suas aulas (A. G. S.).

Por meio dessas narrativas constatamos que mais do que a “forma” ou o “método” utilizado para alfabetizar, as relações afetivas são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos. Sobre essa questão, Davis e Oliveira (1994) reforçam que *“o afeto pode, assim, ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar”* (p. 84). Sendo assim, o fato de a criança sentir segurança e estar em um ambiente acolhedor compreende questões importantes para a aprendizagem.

De acordo com Leite (2012, p. 365), a afetividade se insere em todas as decisões dos professores, ao impactar positiva ou negativamente na subjetividade dos alunos. A qualidade da relação entre professor e crianças é um dos fatores determinantes entre o sujeito e o conteúdo escolar. Nessa mesma linha de raciocínio, Saltini (2008, p. 100 apud BERNARDO, 2016, p. 6) enuncia que a inter-relação de docentes e estudantes ocorre em todo ambiente escolar e, em função dessa proximidade afetiva, há a interação com os objetos e o conhecimento como suporte afetivo.

Alguns sujeitos pesquisados relataram que as professoras alfabetizadoras, por meio de suas práticas, influenciaram na escolha da profissão. Sobre essa questão, Torres (2001, p.52) pronuncia que *“o professor é mais que transmissor de conteúdos teóricos, pois ele passa aos seus alunos uma visão do que são e como são os cursos e profissões”*. Abaixo apresentamos os depoimentos que demonstram que o exercício da docência frequentemente estimula o desejo e a vontade de atuação na área:

As professoras sempre foram minhas inspirações: quando brincava de escolinha com a minha avó (minha melhor aluna), quando comecei a ser alfabetizada... Na brincadeira, assumia o papel de professora e adorava escrever no quadro-negro que tinha ganhado da minha tia (I. H. S.).

Quando chegava na escola, me sentia alegre e entusiasmada, descia com a minha mochila cor-de-rosa das princesas (usei essa mochila por uns três ou quatro anos) e ia em direção à minha sala. Chegava lá, era recepcionada pela carinhosa e simpática professora Raquel – como eu admirava essa mulher! Pensava: “quando eu crescer, quero ser igual a ela!”. Mal sabia que isso se tornaria uma verdade no futuro (G. F.).

Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) arrazoia acerca da sensibilidade do professor para realizar um trabalho significativo: *“o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos. Para isso ele se mantém aberto as novas ideias e estratégias”*. A professora alfabetizadora influencia de maneira decisiva na vida dos alunos e deve desenvolver seu papel com sensibilidade para contribuir com a formação do olhar da criança sobre o mundo dela. De fato, a escolha da profissão resulta de diversas relações e interações com a família, a escola e a sociedade.

Na sala de aula, o cotidiano, as atividades e até mesmo uma palavra dita pelo professor são capazes de marcar a vida do estudante de forma significativa. Ainda no tocante a aspectos que propiciaram boas memórias às alunas, identificamos relatos que abordam a organização do ambiente escolar, seus objetos, emoções e atividades oferecidos pelo ambiente aos estudantes, ao constituir um espaço de aprendizagem, crescimento e acolhimento.

Abaixo apresentamos alguns excertos sobre as salas de aula, seus materiais e brinquedos que causaram lembranças agradáveis de um ambiente acolhedor:

Minha sala era pequena, mas muito cheia. A escola tinha uma piscina de plástico onde eu adorava brincar, balanços e brinquedos [...]. Muitas atividades de pintar e fazer trabalhos manuais de arte (L. C. C. R.).

Uma escola muito acolhedora que tem uma estrutura física muito boa. Lembro que a sala de aula tinha o alfabeto em cima do quadro com as letras em maiúsculo e minúsculo. Além disso, tinha um local com a data do dia e cada carteira tinha o nome do aluno que sentava nela (A. C. L. B.).

Durante todo o período escolar, a unidade oferecia diversas atividades como aula de inglês, karatê, bale, recreação na piscina, comemorações em datas específicas. Lembro que tinha pelo menos um dia por semana atividade na piscina. Além disso, no recreio ocorria diversas brincadeiras, como pular corda, pique-pega, bambolê, corre, cotia e outras (N. D. S.).

O ambiente escolar onde o aluno se insere é, portanto, o local onde terá diversas relações, irá se desenvolver e vivenciar diversas aprendizagens. Lima (1995) nos mostra que o espaço é:

Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades e estabelece relações sociais (LIMA, 1995, p. 187).

Rinaldi (2002) acredita que o ambiente escolar deve acolher os alunos e propiciar ação e reflexão; é, antes de tudo, um sistema de relações que possibilita criar uma cultura: *“É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes se sintam acolhidos, um lugar que abra espaço às relações”* (RINALDI, 2002, p. 77).

Sob o mesmo viés, Horn (2004, p. 28) alega que *“é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções”*. Nesse local, a criança passará boa parte do seu tempo e terá diversos aprendizados; logo, deve ser acolhedor, saudável, com qualidade educacional e propício para incluir todos os alunos.

Ainda sobre os ambientes escolares, na análise com os familiares das discentes notamos algumas semelhanças e diferenças. Nos relatos de A. C. L. B. e de sua avó, A. C. A. C. L. B., a primeira indica que estudou em escola privada e de maneira confortável, enquanto a segunda aprendeu em casa com uma professora particular, e o ensino da mãe de A. C. L. B. ocorreu por intermédio de uma vizinha por um curto período de tempo, como relatado a seguir:

Fui alfabetizada no C. B., é uma escola muito acolhedora, tem uma estrutura física muito boa (A. C. L. B.).

Alfabetização da minha avó materna, 68 anos, iniciou os ensinamentos aos seis anos com a professora particular. As aulas aconteciam na varanda da casa da professora e, em troca, minha bisavó lavava as roupas para ela (Avó de A. C. L. B.).

Iniciou aos cinco anos na casa de uma vizinha que lecionava para uma turma. Lá aprendeu a ler as primeiras palavras (Mãe de A. C. L. B.).

Constatamos também que alguns sujeitos pesquisados possuem memórias desagradáveis do processo de alfabetização, como medo, repressão e angústia. A seguir apresentaremos um fragmento relativo a uma aluna que foi reprimida no ambiente escolar, em que ficava com medo e sofrimento ao ficar naquele local:

Me lembro que tinha medo de ir para a escola e chorava todos os dias para não ir, tudo devido a um trauma passado com uma professora que não tinha muita paciência. Ela falava palavras ruins para os alunos e, às vezes, até mesmo batia com a régua ou beliscava (C. B. B.).

Esse relato contempla uma alfabetização que ocorreu por volta dos anos 2000 e, mesmo assim, ainda possuía resquícios da educação tradicional, com palmatórias e castigos. Tal ensino

se iniciou nos anos 1800 e conta com a história de uma educação brasileira cercada pelas ocorrências de castigos e repressões:

Férulas, chicotes e palmatórias faziam parte dos objetos utilizados pelo professor para educar os alunos, mantendo a ordem e a disciplina. Todavia, tais práticas acabaram por denunciar uma sociedade impregnada de práticas violentas, sendo comuns não apenas no universo escolar, mas em todo o processo que envolvia relações humanas (ARAGÃO & FREITAS, 2012, p. 18).

Evidentemente, a violência era uma prática comum. Com o passar dos anos, os castigos físicos foram substituídos pelos morais, o que degradou a moral do aluno e o fez “passar vergonha” na frente dos colegas, além de ficar de castigo sentado e afastado dos outros estudantes, com o proferimento de palavras severas desnecessárias. Na sequência é indicado como as punições físicas ocorrem até hoje, no século XXI e causam traumas nas pessoas, apesar de não serem permitidas.

Como afirma Luckesi (1992, p. 139), “*o erro não é fonte de castigo, mas suporte para o crescimento*”. É notável que os castigos físicos e simbólicos, como forma de punição, são abomináveis; afinal, cabe às professoras desenvolver, nas práticas educativas e no ambiente de sala de aula, um espaço acolhedor que traz conforto e confiança para o aluno.

A memória da criança sobre o professor deve ser de alegria e bons momentos, e não de frustrações e medos. É necessário ter cautela para tratar dela e se expressar, pois as palavras e os atos são como “portas” para uma aprendizagem tranquila ou para estagnar o ensino. Isso pode ser observado na memória apresentada a seguir, em que a professora alfabetizadora não conseguiu abordar a leitura de forma prazerosa:

A memória que tenho dela e que mais me marcou foi: em um dia de aula dela, ela estava escolhendo alguns alunos para ler um texto do livro didático que ela utilizava. Após escolher alguns alunos, ela me pediu para ler uma parte e, como estava aprendendo a ler, eu acompanhava a leitura com o dedo. Quando ela percebeu isso, ela gritou comigo e disse para eu parar de acompanhar com o dedo porque isso era coisa de gente burra. Me recordo de me sentir muito humilhada e perdi a vontade de ler em público por muito tempo. Além disso, eu ficava praticando sozinha em casa para não ter que passar por aquela situação novamente. Lembro também de, nesse dia, chegar em casa chorando muito e contar para minha mãe o ocorrido, ou seja, foi uma experiência que realmente me marcou (L. C.).

Segundo Bajard (2007), é comum nas escolas a exigência da leitura em voz alta – aqui, as instituições estão mais preocupadas com a decifração e, muitas vezes, a escola apenas avalia

a leitura dessa forma. Ainda sobre a questão da leitura enquanto forma exclusiva de decifração, concordamos com Jolibert (1994, p. 59) ao afirmar, *ipsis litteris*:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta dessa concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de leitores capazes de codificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler.

Ainda sobre a importância de que os momentos de leitura sejam agradáveis Solé (1998, p. 91) explica que:

A situação de leitura mais motivadora também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler quando se aproxima do cantinho de biblioteca ou recorre a ela. Ou aquelas em que, com um objeto claro – resolve uma dúvida, um problema ou adquirir a informação necessária para determinado projeto – aborda um texto e pode manejá-lo à vontade, sem a pressão de uma audiência.

Para a criança se desenvolver, ela precisa se sentir segura; *“logo, toda a imposição abusiva e agressiva incute-lhe insegurança e medo, impedindo-a de se desenvolver harmoniosamente”* (ANTÓNIO, 2004, p. 126). António (2004) assegura que a obediência via castigos corporais e ameaças é acompanhada de desprezo pelo professor, ao causar ódio e revolta. Portanto, a agressão física ou verbal no ambiente escolar apenas traz ao aluno a repulsa pela educadora alfabetizadora, quando cria um ambiente de desconforto e medo – isso provavelmente impossibilita a aprendizagem em si.

A falta de inclusão social está presente na memória de uma estudante. Muitas escolas realizam uma falsa inclusão com os alunos que possuem necessidades especiais, ao fingirem seguir todos os parâmetros para se adaptar às demandas apresentadas pelo estudantes. Esse fato marcou a vida da A. A. P., após passar por diversas escolas e nenhuma realizar a devida assistência:

Na minha vida passei de escola em escola por causa da minha deficiência, porque os professores falavam que faziam o que minha mãe pedia, mas a escola nem sempre fazia a inclusão na sala de aula. A minha mãe sempre brigou com a escola para a escola fazer aquilo que minha mãe pedia (A. A. P.).

Segundo Vygotski (1997), “*junto com as deficiências, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-lo ou nivelá-lo*” (VYGOTSKI, 1997, p. 15); por conseguinte, cabe à escola e aos professores dar a devida assistência e realizar inclusão aos alunos. Sob o ponto de vista de Bergamo (2009, p. 46), uma escola é inclusiva quando respeita as peculiaridades e potencialidades de cada aluno e centra o trabalho pedagógico na aprendizagem do sujeito, em que este é percebido com sujeito do processo.

É dever da escola realizar a inclusão de todos os alunos, analisar suas necessidades e possibilitar uma educação de qualidade, em um ambiente acolhedor e saudável. Ela precisa se adaptar, desconstruir-se do caráter seletivo e desenvolver um espaço propício de educação inclusiva, com valores de igualdade e aceitação.

Nos relatos são mencionados alguns acontecimentos que marcaram as discentes devido ao fato de morarem em lugares diferentes de onde estudavam. O percurso até chegar à escola é relatado da seguinte forma: quatro discentes moraram na fazenda e a escola era na cidade, com momentos difíceis para estudar, mas que, ao mesmo tempo, foram momentos felizes e de grande aprendizagem.

As memórias seguintes demonstram como foi a trajetória de morar na fazenda e estudar na zona urbana:

Nessa época, morava em uma fazenda e, então, comecei a frequentar a Escola Rural João Resende. Eu e meu irmão acordávamos cedo e tomávamos um café da manhã mais leve, pois o almoço sempre era às 10h, para dar tempo de pegar o ônibus.

O ponto de ônibus era na portaria da fazenda, eram rotineiras as atividades da minha mãe para nos preparar para a escola, e, muitas vezes, o ônibus ficava buzinando e nós saíamos correndo devido ao atraso. O percurso era demorado porque tinha que passar de fazenda em fazenda para pegar os alunos (G. F.).

Quando fiz seis anos, minha mãe se casou e mudamos para a fazenda. Meu padrasto me levava até a van de cavalo às 9h30 da manhã, eu chegava na escola e não serviam almoço; por isso, eu almoçava antes de ir. Chegava em casa às 19h normalmente. Íamos em uma Kombi lotada; então, eu sempre ia em pé. Foi um período complicado, mas muito produtivo (A. M. S).

Os primeiros dias foram difíceis. Sempre morei na fazenda e, por sinal, ia de van; por isso, muitos meninos da sala faziam piadinhas comigo. Às vezes eu ficava triste, mas eles eram tão bobinhos que deixei de lado (G. L. P. R.).

A escolarização das populações que vivem e trabalham na zona rural deve trazer para os alunos reminiscências do seu cotidiano. Assim como em todas as escolas, “*o processo*

*educativo ali desenvolvido deve buscar uma naturalidade que amplie as possibilidades de vida e trabalho no campo”* (BELTRAME, 2011, *apud* RODRIGUES, 2018, p. 113). Citações do cotidiano deles facilitam a estadia no estabelecimento escolar, pois os aproxima do conteúdo e do docente.

Em uma análise acerca das memórias dos familiares das discentes notamos que, no ensino rural, há diferença nos ambientes escolares onde algumas alunas e familiares estudaram, sobretudo no tocante à localização das instituições. Reiteramos as falas de L. A. F., que estudou em escola particular na zona urbana; e da avó, C. G. S. A., que frequentou um estabelecimento rural, onde teve dificuldade ao acesso devido à distância entre a sua casa e a escola:

Iniciei meus estudos aos três anos de idade na escola particular P. I., onde começou o meu processo de alfabetização (L. A. F.).

Minha avó entrou aos sete anos de idade na escola rural, pois antigamente ela morava na fazenda. Iniciou seus estudos na 1ª série, na qual ela relata o quanto era difícil ir à escola, por ser muito longe da sua casa, onde permaneceu seus estudos até a terceira série.

Segundo Amorim (2015), é necessário estabelecer novas relações entre o urbano e o rural. Por meio do campo educacional, são abarcados novos olhares da presença diária do contexto rural para o cotidiano urbano; sendo assim, é preciso aprofundar os conhecimentos sobre as escolas e as comunidades rurais.

Logo após, serão apresentadas as lembranças dos sujeitos mais presentes no processo de alfabetização das discentes – eles tiveram papel fundamental na educação das alunas, pois auxiliaram, ensinaram e apoiaram em todo o processo. Além dos professores, no início da aprendizagem da leitura e da escrita, os familiares, mesmo antes de as crianças se inserir no meio escolar, buscaram introduzi-las ao conhecimento acumulado historicamente, conforme o relatado em 22 memórias. Alguns desses familiares já exerciam a profissão docente; então, o processo fluiu de maneira natural e fácil, como citado nas memórias de duas estudantes.

Alguns sujeitos tiveram contribuições da família no processo de alfabetização. Vejamos:

Aprendi a escrever com cinco anos em casa com a minha mãe, que me ensinava pegando na minha mão e com pontilhados. Conforme eu avançava, ela começou a me ensinar a ler (aos seis anos) com a repetição e a função silábica (M. V. C.).

Minha alfabetização se iniciou em casa, pois minha mãe é professora. Morávamos em uma fazenda e ela lecionava em uma escola de zona rural chamada Domingas Camin. Minha mãe me dava um conjunto de cartas

vermelhas com a letra do alfabeto, cartas que ela ainda possui. Como ela trabalhava nessa escola, as amigas dela enviavam exercícios com folhas xerocadas. Lembro que fazia os exercícios, entregava para a minha mãe e ela levava para a escola para ser corrigido. O que mais gostava era receber de volta esses exercícios corrigidos, com incentivos de parabéns e com estrelas douradas (L. C. C. C. R.).

Minha mãe é professora do Ensino Fundamental e sempre trabalhou com as séries iniciais de alfabetização na rede pública. Dessa forma, me lembro que todas as famílias silábicas foram coladas no tamanho de cartazes na parede do meu quarto, e ela se dedicava todo o tempo disponível em me ajudar (N D. S.).

Sempre pedia para que as minhas irmãs lessem para mim e elas o faziam, mas nem sempre que eu queria, elas tinham tempo ou disposição. Foi quando minha mãe percebeu meu interesse e decidiu iniciar minha alfabetização em casa, mesmo que superficialmente, pois ela não tinha nenhuma preparação pedagógica ou estudo para isso (L. A. S.).

O papel da família no ensino e na aprendizagem da criança é essencial. De acordo com Macedo (1994, p. 199), a participação da família nesse processo faz com que a criança tenha confiança, ao ver que todos *“se interessam por ela, e os pais passam a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos da criança”*.

A presença dos familiares nos momentos de leitura, além de contribuir na leitura do aluno, fortalece o afeto e os laços familiares. Isso marcou as memórias de 11 discentes, a exemplo de J. C. P.:

Voltaremos a falar de Vô P. Apesar da pouca escolaridade, meu avô adorava histórias antigas e literatura (e palavras cruzadas); era ele o meu principal fornecedor de livros. Acho que o primeiro que ganhei foi um sobre um pé de manocá, que sofria uma espécie de *bullying* de outras árvores maiores (figueiras e castanheiras), mas que, no final, florescia com o poder da mãe natureza. Não consegui encontrar o livro numa pesquisa no Google e meus pais não têm mais em sua casa.

Vô P. tinha uma queda pela era napoleônica e gostava de tentar me ensinar sobre sua fase histórica favorita. Eu era muito nova para compreender; portanto, passei alguns meses da minha infância acreditando que Napoleão era o nome de um cachorro – não sei como fiz essa associação, talvez algum filme vespertino que tinha algum cachorro chamado “Napoleão”.

Em geral, o incentivo à leitura pela família e pela sociedade é primordial para a criança desenvolver o ato de ler frequentemente e busque isso de fato. De acordo com Vieira (2004),

*“o leitor que se inicia no âmbito familiar demonstra mais facilidade em lidar com signos, compreende melhor o mundo no qual está inserido, além de desenvolver um senso crítico mais cedo, o que é realmente importante na sociedade”* (VIEIRA, 2004, p. 6).

Outro dado interessante de nossa pesquisa é que em 16 memórias se citaram alguns livros infantis que incitaram a imaginação das discentes. Alguns deles foram lidos por pais, avôs e irmãos, ao despertar nas crianças o desejo pela leitura e por aprender as letras e palavras:

Em relação aos livros de literatura, minha mãe comprou uma coleção com 10 contos de fadas que, de acordo com ela, quando ia ler para mim e meu irmão, a gente nunca prestava atenção. Mas, quando eu e meu irmão íamos para minha avó, ela sempre contava histórias na hora de dormir: Joãozinho e Maria, A Gata Borralheira, Chapeuzinho Vermelho e a História da Zabelinha. Ela contava também lendas e contos assombrados e histórias de terror de quando ela morava na fazenda quando era criança: Lobisomem, Mula sem Cabeça e Saci. Isso mexia com a nossa imaginação e, toda vez, a gente pedia pra contar de novo e de novo, mas já era hora de dormir (I. H. S.).

Na minha casa tinha vários livros de literatura infantil, só que eles eram mais focados na religião que minha mãe pratica até hoje. Um livro que me lembro claramente de ler foi “Meu Livro de Histórias Bíblicas”, um livro ilustrado com várias histórias bíblicas. Havia também os livros de contos de fadas e os que eram pedidos pela escola (B. D.).

Sempre gostei muito de ler e, pra mim, no começo era novidade. Então, gostava muito de livros e lembro de alguns chamados O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado, Os Chifres de Filomena etc. Como meus pais não tinham condições de me dar livros de literatura, eu pegava um livro a cada semana na escola, levava para casa e, na semana seguinte, devolvia e pegava outros (M. J. F. S.).

A leitura contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, bem como na interação da criança com o mundo. De acordo com Souza (1992):

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (SOUZA, 1992, p. 22).

Para Maia (2007), “[...] a literatura possibilita à criança uma apropriação lúdica do real, a convivência com um mundo ficcional, a descoberta do prazer proporcionado pelo texto literário e a apreensão do potencial linguístico que esse texto expressa” (MAIA, 2007, p. 67). Por seu turno, Lucas (2011) destaca que “um dos principais objetivos da leitura ou da narração de histórias na escola é estabelecer interação entre as crianças e a linguagem escrita” (p. 14750). A literatura infantil em sala de aula envolve planejamento para ser executada, como o

conhecimento do livro a ser lido, a definição dos recursos didáticos a serem utilizados, entre outros aspectos. *“Ao apresentarmos para as crianças o livro da história lida ou narrada, seu autor e ilustrador, estamos ensinando-lhes que o pensamento humano pode se tornar matéria”* (LUCAS, 2011, p. 14750).

Atividades realizadas se sobressaem nas memórias de A. C. L. B. e L. A. F., ao unirem exercícios de desenho e contação de história ao processo de escrita e leitura de livros. Nas memórias, os sujeitos citam tarefas e projetos feitos por eles, as quais foram prazerosas e marcam suas vidas até hoje:

No final desse ano [pré], a professora propôs para escrevermos um livro: O Jacarezinho Egoísta. Fizemos os desenhos da história e também escrevemos a história; havia também um avental que contava a história. Num sábado, fomos contar a história para nossos familiares... contei para meus pais e avó, me senti muito orgulhosa (A. C. L. B.).

Havia o caderno de relatório em que, a cada semana, um aluno levava para casa para resumir um livro de história, escrevendo e desenhando (L. A. F.).

É verificado que a literatura tem uma função imprescindível na alfabetização, pois, com ela, é possível despertar no aluno a imaginação e a criatividade. Segundo Abramovich (1997), o trabalho com histórias permite *“viver profundamente tudo aquilo que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário”* (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

O livro infantil, aliado ao processo de alfabetização, contribui para a aprendizagem e para despertar o interesse dos estudantes a aprender a ler:

A vontade de aprender a ler e escrever muitas vezes manifesta-se nos momentos de narração de histórias quando a criança se aproxima do professor, olha desejosa para o livro e diz: “posso ler também?”. E então, de posse do livro, começa a folheá-lo, a admirar as ilustrações, a correr os pequenos dedos sob as letras e a “ler” a história contada pela professora (LUCAS, 2011, p. 14752).

Outra questão contemplada nos relatos das estudantes pesquisadas diz respeito ao trabalho com as cartilhas utilizadas no processo de alfabetização. A seguir, apresentamos algumas recordações sobre o uso desses materiais:

Usávamos a cartilha chamada “Nova Geração”, que tem um pintinho na capa, e todos os exercícios eram do método silábico. Lembro que havia muito ditado e um caderno de caligrafia que eu gostava muito (L. C. C. R.).

Esse processo principiou pelo aprendizado das vogais, em que usávamos o livro didático “Tic-Tac, é tempo de aprender”, da Editora do Brasil, desenvolvido pela pedagoga Vilza Carla (L. A. F.).

Usávamos a cartilha que era montada pela professora, onde os pais pagavam o xerox e a encadernavam. Não me recordo de nenhum texto específico, mas lembro que, ao trabalhar determinada letra, havia um versinho com palavras com a letra trabalhada: “x: xale da Xica é xadrez” ou algo assim (L. G.).

Intitulada atualmente como “pré-livro” ou “livro didático para alfabetização”, a cartilha foi (e ainda é) utilizada por muitos professores como instrumento de apoio e orientações para suas aulas. Segundo Rangel (2006), a utilização do livro didático deve ocorrer por meio de um bom livro para utilizá-lo como apoio, assim como qualquer outro material didático que traz diversas contribuições e não substitui o docente.

Johnsen (1993) define o livro didático como *“um dispositivo de mudança nas práticas pedagógicas, um tradutor das propostas curriculares”* (JOHNSEN, 1993 apud TEIXEIRA, 2009, p. 14). Nesse ínterim, também encontramos Teixeira (2013), para quem o livro didático deve ser compreendido como *“um dos principais veículos do conhecimento sistematizado, que permite desvelar componentes curriculares ao expressar valores, normas e conhecimentos próprios de uma sociedade ou era”* (TEIXEIRA, 2013, p. 6375).

Coadunamos com Bitencourt (1993), ao afirmar que o livro didático é *“um objeto de múltiplas facetas e possui uma natureza complexa”* (BITENCOURT, 1993 apud TEIXEIRA, p. 14, 2009). O livro didático *“está materialmente presente no cotidiano escolar incorporado ao saber e ao trabalho docente, instituído e oficializado, mas não discutido, refletido e construído pelos profissionais da educação”* (p. 102, 2009).

O excerto abaixo menciona o método fônico, caracterizado por atividades que prioriza, o ensino de sons e os grafemas do alfabeto. Começa-se pelo ensino das letras mais simples para se chegar às mais complexas e, depois, partir para sílabas e palavras, em que as atividades enfatizam as unidades das palavras:

Me lembro das atividades feitas nele em sala de aula, como recortar palavras, aprender os vogais por meio de sons, como o latido do cachorro, contornar as letras, identificar objetos e animais com as letras trabalhadas (L. A. F.).

Outros relatos também contemplam questões sobre a organização do ambiente, o que nos remete ao ensino em uma perspectiva tradicional na estrutura da sala, suas divisórias e

objetos. Esse tipo de ensino se concentra integralmente no saber do professor, em que ele é detentor do conhecimento, e o aluno, um simples ouvinte e receptor de informações.

A sala era dividida em cinco fileiras. Os alunos se sentavam em uma sequência meninos/meninas e, na sala, tinha abecedário, um esqueleto e um globo terrestre. (L. A. S.)

A escola era pequena, na qual havia uma sala para cada ano (pré ao quarto ano); não existiam mais alunos por sala. Entretanto, não me lembro de quantos alunos havia na minha turma, mas recordo que a sala era toda equipada com materiais pedagógicos, família silábica e alfabeto (N. D. S.).

No segundo relato, de N.D.S, há uma referência ao método silábico que se caracteriza pelo trabalho inicial a partir de sílabas mais simples até as mais complexas. Segundo o glossário Ceale, o método silábico nem sempre é concretizado da mesma forma nos livros didáticos.

Outro aspecto encontrado nas memórias dos familiares das discentes diz respeito à distribuição de salas e à seriação da escola:

Minha avó iniciou o processo de alfabetização muito diferente do que temos hoje. Os anos iniciais de 1º ao 5º ano de atualmente eram em uma sala multisseriada. Não havia cartilhas, livros, materiais pedagógicos (Avó de N. D. S.).

Entre as críticas ao trabalho em salas multisseriadas, podemos citar o grande número de alunos e a diversidade de idade entre eles, além da abordagem simultânea de diversos conteúdos por parte do professor. Amorim (2015, p. 4) afirma que tais salas *“permitem a socialização, tanto no conhecimento como na relação entre sujeitos, porém nem sempre possuem a melhor alternativa metodológica”*.

Nas análises desenvolvidas nesta pesquisa, consideramos interessante o fato de uma discente demonstrar semelhanças vivenciadas por ela, sua mãe e avó no período da alfabetização:

Fui alfabetizada através da cartilha, como a da “Mistura de Alegria”, em que relaciona palavras de acordo com as letras iniciais e possuía diversas imagens para serem ligadas a diversas palavras. A cartilha que eu mais lembro é a do “B” (bola, bode, boi, baleia, bolo, bule, bebê) (N. S. A. C.).

Minha mãe, em seu relato, diz ter sido alfabetizada através dos mesmos métodos da minha avó. Ela lembra principalmente do som das letras, como “M”, e de palavras relacionadas às letras, como “N” de “navio” (Mãe de N. S. A. C.).

Minha vó relata ter sido alfabetizada através do método silábico (ba, be, bi, bo, bu) (Avó de N. S. A. C.).

Percebemos que N. S. A. C. e seus familiares aprenderam pelo mesmo método de ensino (silábico), cujo uso ainda é frequente em diversas escolas.

Ao percorrermos todos os relatos sobre a alfabetização, nos deparamos com diversas memórias que mencionam o ensino obtido pelas alunas e nos trazem questões sobre como o professor alfabetizador se torna marcante na vida do estudante, ao ser capaz de lhe apresentar recordações, mesmo com o passar dos anos. A análise pretende, assim, evidenciar as memórias e salientar como tais recordações refletem no processo de ensino e aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa, objetivamos identificar e analisar as memórias de alfabetização de alunos que estavam no segundo ano do curso de Pedagogia da UFU. Em linhas gerais, identificamos que as memórias dos professores contemplam sentimentos agradáveis, mas também foram recorrentes as citações sobre medos, tramas e angústias. Consideramos importante esse diálogo com os discentes da referida graduação, para compreendermos essas marcas e o quanto elas podem impactar na formação das futuras professoras alfabetizadoras.

Entre os principais acontecimentos que permeiam as memórias, podemos indicar o acolhimento das professoras na alfabetização das discentes, mas também foram relatadas experiências nas quais as leituras impositivas, em voz alta, eram obrigatórias. Sobre os sujeitos mais presentes nas memórias, avaliamos que as docentes alfabetizadoras foram citadas na maior parte dos relatos. Esse dado reforça a ideia de que, ao fim do processo de alfabetização, o vínculo construído entre alunos e professores ainda permanece na maioria das vezes.

Sobre os livros mais lembrados, identificamos as cartilhas para alfabetizar, tanto em relação aos sujeitos participantes da pesquisa, quanto aos familiares consultados. Esse foi o principal ponto em comum entre as diferentes gerações pesquisadas.

Concluimos que a história da alfabetização tem um longo percurso de conquistas e desafios. Assim como a alfabetização é o início dos estudantes ao mundo letrado, as memórias se apresentam para eles como as lembranças do início das trajetórias escolares. Com o nosso estudo sobre o tema verificamos que, durante o processo de alfabetização, construímos o desejo de ser professora ou de adotar um ensino diferente para os nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALVES, Edvaldo Carvalho e AQUINO, Mirian Albuquerque. **A PESQUISA QUALITATIVA: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do PPGCI/UFPB – 2008 a 2012**. 2017.
- AMORIM, D. A. M. **Educação rural e as salas multisseriadas: uma reflexão sobre as políticas públicas para esse contexto**. 37º Reunião Nacional da ANPED – out. UFSC – Florianópolis, 2015.
- ANTÓNIO, M. J. P. **O que ficou na memória: os castigos corporais na escola primária 1900-1960**. 2004, 187 f. Vol. I, Tese (mestrado) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa, 2004.
- ANTUNES, J. S. C. **Um olhar sobre o Pró-Letramento**. 2015. 292f. Dissertação (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-graduação em Educação. Vitória, 2015.
- ARAGÃO, M. & FREITAS, A. G. B. **Práticas de castigos escolares: enlances históricos entre normas e cotidiano**. Conjectura, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012.
- ARANDA, M. A. M; VIÉDES, S. C. A; LINS, C. P. D. **O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) como política educacional**. Revista (Sorocaba), vol. 4, n. 2, mai-ago. 2018.
- AZEVEDO, Fernando de. **O sentido da educação colonial**. In: A cultura brasileira. Parte III. 4 ed. Brasília: Editora da UNB, 1963.
- BAJARD, Èlie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BARBOSA; SILVEIRA; SOARES. **A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019.
- BERGAMO, R. B. **Pesquisa e prática profissional: educação especial**. Curitiba: Ibpex. 2009
- BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade. Lembrança de velhos**. Universidade de São Paulo, Biblioteca de Letras e ciências humanas. São Paulo, 1979.
- BELUZO, M. F; TENIOSSO, J. P. **O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações Históricas**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1):196-209, 2015.
- BERNARDO, M. M. S. **A importância da pedagogia da afetividade no processo de alfabetização de crianças do ensino fundamental**. 2016, 28 f. (graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Luís Gomes – RN, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: parábola editorial. 2008.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário**. Brasília, DF, jan. 1946.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 62.484, de 29 de março de 1968. Aprova o Estatuto da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Brasília-DF, mar. 1968.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei 15 de outubro de 1827. **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio**. Brasília, DF, 1827.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2010a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília, DF, 2010c.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Programa Mais Educação**. Brasília, DF, jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 142, de 22 de fevereiro de 2018. **Programa Mais Alfabetização**. Brasília, DF, fev. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 18<sup>a</sup> ed. São Paulo, Brasiliense. 1981.

CARDOSO, Soraia Souza. **Representações sociais de professoras tecidas em colcha de retalhos e caderno de memórias**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.

COELHO, S. M. **A alfabetização na perspectiva Histórico-Cultural**. Faculdade de Ciência e Tecnologia UNESP, 2011.

CRUZ, Daniela Cezar. **História de outrora contadas agora: formas identitárias profissionais e socias de uma professora rural**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves: **História e Memória: metodologia da história oral**. In: *História Oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I.O **planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUTRA, André de Freitas. **Memórias de educadoras sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. 2016, tese (doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

DI GIORGI, Cristiano. **Escola nova**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSK, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985.

FILHO, Manoel Bergström Lourenço. **Teste ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. INEP, 13. edição. Brasília-DF, 2008.

- FRADE, I. C. A. S. **Método silábico**. In Glossário Ceale: termos de Alfabetização Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação.
- FRADE, I. C. A. S. (2019 junho). **Um Paradigma Científico e Evidências a ele Relacionadas ao Problema da Alfabetização Brasileira?** In Revista de Alfabetização Brasileira, 1(10), 1525, 2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, Luciana Kellen de Souza. **Memórias de professoras alfabetizadoras do MOBREAL em Fortaleza**. 2012. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, FortalezaCE, 2012.
- GOULART, C. M. A. **A propósito da política nacional de alfabetização - MEC 2019, considerações críticas**. Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial) | p. 91-93 | jul./dez. 2019
- HORIGUTI, Angela Curcio. **Do Mobral ao PROEJA: conhecendo e compreendendo as propostas pedagógicas**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, 2009.
- Haidar, M. de L., A Instrução Popular no Brasil, antes da República, em Brejon, M. (org.), **Estrutura e Funcionamento do ensino de 1o e 2o graus**, Pioneira, São Paulo, 14a edição, 1982.
- HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- JOLIBERT, J. H. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. A alfabetização como processo discursivo em perspectiva. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de A.. **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.
- LEAL, T. F. (2019 junho). **Apontamento sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019**. In Revista de Alfabetização Brasileira, 1(10), 76-85 jul./dez. 2019.
- LE GOFF, Jacques, 1924. **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão... [et al.] – Coleção Repertórios) Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.
- LEITE, S. A. S. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Temas em Psicologia, vol. 20 nº 2, p. 355-368. Sociedade Brasileira de Psicologia, Ribeirão Preto – SP, 2012.
- LIMA, M. W. S. **Arquitetura e educação**. São Paulo, Studio Nobel, p.187, 1995.
- LIMA, Branca Alves de. **Manual do Professor para a Cartilha Caminho Suave – Comunicação e Expressão**. 3. ed. São Paulo: Editora Caminho Suave, 1979.
- LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Letramento, alfabetização e literatura infantil: uma relação possível e necessária**. X Congresso Nacional de Educação EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação-SIRSSE. Curitiba, 2011.
- LUCKESI, C. **Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude**, In: IDÉIAS, I: A construção do projeto de ensino e avaliação, FDE, 1992.

- LURIA, Alexander Romanovich et al. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988. MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MACEDO, R. M. **A família diante das dificuldades escolares dos filhos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MACEDO, M. S. A. N. (2019 junho). **Por uma alfabetização transformadora**. In Revista de Alfabetização Brasileira, 1(10), 63-65, 2019.
- MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA): e o ressignificar da prática docente?** / Ednéia Maria Azevedo Machado – Campo Grande, MS: UFMS, 2007.
- MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2016.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Azevedo, Fernando de...[et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do Formador**. 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ciclo de alfabetização deve prosseguir sem interrupção**. 2010
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pró-Letramento – Apresentação**. 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa Nacional de Alfabetização. **Tempo de Aprender**, 2020.
- MELLO, Rita Tavares de. **História, memória e vivências: A EJA no norte de Minas Gerais 1940-1960**. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. v. 2. p. 36-57. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- MONTEIRO, S. M. (2019 junho). **A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019**. In Revista de Alfabetização Brasileira, 1(10), 39-43, 2019.
- MORAES, A. D. J. **História e memória da formação docente em Ituiutaba – MG**. 226 f, Tese (Doutorado), 2014.

- MORAIS, Aline, C. A. **Análise do programa mais alfabetização e precarização na formação e trabalho docente.** Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, Marília, v.5, n.1, p. 109-126, Jan./Jun., 2019.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo / 1876 – 1994)** / Maria do Rosário Longo Mortatti. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** 2006.
- MORTATTI, M. R. S. (2019, julho). A “**Política Nacional de Alfabetização**”: uma “**guinada**” (ideo)metodológica para trás e pela direita. In Revista Brasileira de Alfabetização, 1(10), 26-31, 2019.
- NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.
- NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000.** 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.
- OLIVEIRA, Jose Pedro Garcia; RAMALHO, Betânia Leite. Aulas Régias na Capitania do Grão-Pará (1759 – 1808). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: História e Memória da Educação Brasileira. 2., 2002, Curitiba. **Resumos...** Curitiba: EdUFRN, 2002.
- RANGEL, E. O. **A escolha do livro didático de português: caderno do professor/** Egon de Oliveira Rangel. Belo Horizonte: Ceale, 2006.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.
- RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Revista Brasileira de Alfabetização [Recurso eletrônico] / Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAlf., 2019 Edição Especial.
- RODRIGUES, S. V. O. **Alfabetização e letramento no contexto da educação do campo.** Revista Ensaios Pedagógicos, v. 8, n. 1, jul. 2018.
- SAVIAN, M. R. O. **A prática de alfabetização como processo dialógico de leitura e escrita.** Faculdade Dom Bosco de Piracicaba. EdUECE-Livro 1, 2017.
- SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** 2. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Thayana Priscila Domingos da. **Memórias de alfabetizadoras do Programa Brasil Alfabetizado (2003-2010).** 2016. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- SILVA, J. A. A. SILVA, K. N. P. **A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação.** Rev. bras. Estud. pedagóg. (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A alfabetização como processo discursivo.** 1987. 170f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1987.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Art Méd, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis**: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992.

TEIXEIRA, R. F. B. **Relações professor e livro didático de alfabetização**/ Rosane de Fátima Batista Teixeira. – Curitiba, 2009.

TEIXEIRA, R. F. B. **Livro Didático de Alfabetização**: o ponto de vista da pesquisa acadêmica. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação-SIRSSE. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/Catedra UNESCO. Curitiba, 2013.

TORRES, M. L. C. **Orientação profissional clínica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIEIRA, L. A. **Formação do leitor**: a família em questão. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III, 2004, Belo Horizonte. III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos da Defctologia**: Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**. V.III (Problemas del desarrollo de la psique). Madrid: Visor, 1995.