

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

TECENDO REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Antonia Fernanda Dutra Pinto, Rozane Alonso Alves

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11696>

Submetido em: 2025-04-09

Postado em: 2025-04-28 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

TECENDO REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Antonia Fernanda Dutra Pinto*
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
<https://orcid.org/0000-0002-7171-7012>

Rozane Alonso Alves**
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
<https://orcid.org/0000-0003-1401-5556>

Resumo: O texto apresenta parte dos estudos bibliográficos da dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Humaitá- Amazonas. O objetivo é tecer reflexões sobre o processo de alfabetização e os clássicos métodos de alfabetização. A pesquisa contou com o aporte teórico dos Estudos Culturais, que permitiram analisar os métodos de alfabetização como artefatos culturais. Assim, recorri a várias teorias já publicadas que ajudaram a pensar sobre o tema de pesquisa. O referencial teórico está ancorado nos estudos de Soares (2003, 2009, 2021), Mortatti (2000, 2004, 2008), Ferreiro e Teberosky (1999, 2011), Kleiman (1995), Piccoli (2009), Trindade (2001, 2005), Oliveira (2020) e Souza (2021). Tal estudo colaborou para perceber, por outras lentes, como os saberes sobre o processo de alfabetização e os métodos de alfabetização circularam no espaço onde a pesquisa foi realizada, e descortinaram outros modos de ser e atuar como professora alfabetizadora no contexto amazônico, que se constituíram em outras identidades docentes.

Palavras-chave: Alfabetização; Métodos de Alfabetização; Pesquisa Bibliográfica; Leitura; Escrita.

WEAVING REFLECTIONS ON THE LITERACY PROCESS AND LITERACY METHODS

Abstract: This paper presents part of the bibliographic study from a master's dissertation affiliated with the Graduate Program in Science and Humanities Education (PPGECH) at the Institute of Education, Agriculture, and Environment (IEAA) of the Federal University of Amazonas (UFAM), in Humaitá, Amazonas. The objective is to weave reflections on the literacy process and the classical literacy methods. The research was supported by Cultural Studies, which enabled an analysis of literacy methods as cultural artifacts. To this end, I drew upon various published theories that contributed to reflections on the research topic. The theoretical framework is anchored in the works of Soares (2003, 2009, 2021), Mortatti (2000, 2004, 2008), Ferreiro and Teberosky (1999, 2011), Kleiman (1995), Piccoli (2009), Trindade (2001, 2005), Oliveira (2020), and Souza (2021). This study provided new perspectives on how knowledge about the literacy process and literacy methods circulates in the research setting, unveiling alternative ways of being and acting as a literacy teacher in the Amazonian context—ways that contribute to the formation of diverse teaching identities.

Keywords: Literacy; Literacy Methods; Bibliographic Research; Reading; Writing.

TEJIENDO REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN Y LOS MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN

Resumen: El texto presenta parte de los estudios bibliográficos de la disertación de maestría vinculada al Programa de Posgrado en Enseñanza de Ciencias y Humanidades (PPGECH), del Instituto de Educación, Agricultura y Medio Ambiente (IEAA), de la Universidad Federal de Amazonas (UFAM), Humaitá-Amazones. El objetivo es reflexionar sobre el proceso de alfabetización y los métodos clásicos de alfabetización. La investigación se apoyó en el sustento

teórico de los Estudios Culturales, lo que permitió analizar los métodos de alfabetización como artefactos culturales. Por lo tanto, utilicé varias teorías previamente publicadas que me ayudaron a pensar en el tema de investigación. El marco teórico está anclado en los estudios de Soares (2003, 2009, 2021), Mortatti (2000, 2004, 2008), Ferreiro y Teberosky (1999, 2011), Kleiman (1995), Piccoli (2009), Trindade (2001, 2005), Oliveira (2020) y Souza (2021). Este estudio ayudó a comprender, desde otras lentes, cómo los conocimientos sobre el proceso de alfabetización y los métodos de alfabetización circularon en el espacio donde se realizó la investigación, y reveló otras formas de ser y actuar como profesor de alfabetización en el contexto amazónico, que se constituyeron en otras identidades docentes.

Palabras clave: Alfabetización; Métodos de alfabetización; Investigación bibliográfica; Lectura; Escribiendo.

Primeiras palavras

As reflexões que compõem este texto têm como ponto de partida as percepções acerca de minhas vivências, experiências e aprendizados como professora alfabetizadora atuante há mais de 20 anos na rede pública do interior do Amazonas e de suas implicações sociais. Mediante isso, propus pesquisar sobre o processo de alfabetização e os métodos de alfabetização para me dedicar nas produções discursivas publicadas em artigos, teses, anais, dissertações, periódicos e livros.

Para produzir uma escrita acadêmica são necessários “[...] deslocamentos e ressignificações no processo teórico” (Santos; Medeiros, 2020, p. 612), como também nos caminhos metodológicos. No percurso desses deslocamentos e ressignificações, pude perceber que as certezas no trabalho acadêmico precisam ser instáveis e passageiras para não produzir pesquisas prontas e fixas. Busquei dialogar com outras possibilidades na produção de conhecimentos/saberes outros, que nos ressignificam e articulam nossas identidades de pesquisadora, professora e alfabetizadora nesse processo constante de fazer pesquisa e de estar com outros sujeitos e contextos.

Por meio de leituras, como as de Hall (2014, p. 105), sobre a produção da identidade, foi possível perceber que “[...] é preciso pensá-lo (sujeito) em uma nova posição – deslocada ou descentrada”, dimensionando a rearticulação entre os sujeitos e as práticas discursivas para mostrar que as identidades que assumimos são fluidas e instáveis.

As implicações aqui presentes colocaram-me “[...] no lugar de aprender a partir das percepções daquilo que produzimos e dos nossos olhares enquanto pesquisadora” (Santos; Alves, 2023, p. 5). Essas reflexões fazem parte de muita dedicação na leitura dos materiais selecionados, do esforço em produzir fichamentos com o referencial teórico que conduziu a escrita acadêmica, das problematizações elencadas nos encontros com a orientadora e das sugestões de melhoria do trabalho a partir do exame de qualificação que compõe a pesquisa de mestrado.

O objetivo do texto é tecer reflexões sobre o processo de alfabetização e os clássicos métodos de alfabetização a partir de um estudo bibliográfico consistente e sistematizado em autoras que se dedicam a essas problematizações e que são referências nessa área. Diante das

leituras, das anotações e das reflexões, passei a pensar que o processo de alfabetização é um tema potente, sobretudo um mundo de descobertas sobre o ensino da língua escrita.

Experimentei as aproximações dos Estudos Culturais com os métodos de alfabetização para perceber a importância dos discursos produzidos e as inquietações educacionais sobre o uso dos métodos no processo de alfabetizar sujeitos no contexto escolar. O campo dos Estudos Culturais nos ajudou a pensar os métodos de alfabetização como artefatos culturais que foram ressignificados e possibilitaram outros sentidos para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os Estudos Culturais se apresentam nesta escrita pela sua dinamicidade, por sua natureza aberta e pela fluidez em transitar por contextos diversos, entre os quais se destaca o campo da alfabetização e que “[...] jamais constituíram, e tampouco constituem, hoje, um conjunto rigidamente articulado de ideias, concepções e pensamento” (Kirchhof; Wortmann; Costa, 2015, p. 7). Tudo isso faz desse campo um lugar que permite realçar as marcas do estranhamento para questionar, desnaturalizar e repensar os modos de produzir pesquisas acadêmicas.

Partindo das palavras iniciais, a seguir, apresento os caminhos metodológicos utilizados na produção dos dados, em seguida discorro sobre o conceito do processo de alfabetização, como a criança aprende a língua escrita a partir da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, a questão dos métodos de alfabetização, o uso das cartilhas na alfabetização e a classificação dos métodos de alfabetização a partir dos estudos realizados, e, para finalizar, as conclusões provisórias.

Caminhos metodológicos

Os caminhos percorridos para a produção deste estudo foram conduzidos pela pesquisa bibliográfica para buscar o levantamento e análise dos documentos já publicados sobre o processo de alfabetização e os métodos de alfabetização com a intenção de estudar e desenvolver outros conhecimentos/saberes que pudessem contribuir com a realização da pesquisa.

Um argumento nesta mesma direção é o apresentado por Amaral (2007, p. 1) sobre a pesquisa bibliográfica, no qual ele ressalta que “[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa”.

A pesquisa bibliográfica fez parte deste estudo desde as primeiras escritas produzidas para ampliação do projeto de pesquisa, realizada durante as disciplinas cursadas no ano de 2022, no primeiro semestre do curso de mestrado.

Na pesquisa bibliográfica coloquei em prática todo o conhecimento adquirido na disciplina “Pesquisa em Educação”, busquei informações em artigos, teses, anais, dissertações, periódicos e livros. Assim, foram selecionados alguns materiais que ajudaram na produção deste trabalho, conforme é demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1: Material selecionado que contribuiu na produção da escrita acadêmica

Ord.	Título	Autor(a)	Ano
Livros			
01	Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever	Magda Soares	2021
02	Alfabetização: a questão dos métodos	Magda Soares	2021
03	Letramento: um tema em três gêneros	Magda Soares	2009
04	Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita	Angêla Kleiman	1995
05	Psicogênese da língua escrita	Emília Ferreiro; Ana Teberosky	1999
06	Reflexões sobre alfabetização	Emília Ferreiro; Ana Teberosky	2011
07	Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores	Iole Maria Faviero Trindade	2005
08	Os sentidos da alfabetização	Maria do Rosário Longo Mortatti	2000
09	Educação e Letramento	Maria do Rosário Longo Mortatti	2004
Teses de doutorado			
10	Prática Pedagógica nos Processos de Alfabetização e Letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem	Luciana Piccoli	2009
11	A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?	Iole Maria Faviero Trindade	2001
Dissertação de mestrado			
12	Concepções sobre Alfabetização por professores e acadêmicos de Pedagogia de Humaitá/AM: um olhar Histórico-Cultural	Anne Mariette Alves Costa Souza	2021
13	Alfabetização e Letramento na Educação do Campo: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO	Ely Sandra Carvalho de Oliveira	2020
Anais			

Ord.	Título	Autor(a)	Ano
14	Letramento e alfabetização: as muitas facetas. <i>In</i> : REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Anais da 26ª reunião.	Magda Soares	2003
Artigos publicados			
15	A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate.	Maria do Rosário Longo Mortatti	2008
16	Práticas de escrita de crianças no contexto familiar: interlocuções com a BNCC na alfabetização.	Luciana Piccoli	2021

Fonte: Dados elaborados pela autora, julho/2024.

A seleção do material serviu para estudar, analisar e interpretar o que já foi publicado sobre a alfabetização e os métodos de alfabetização, o que resultou na produção de uma seção da dissertação de mestrado denominada de: ALFABETIZAÇÃO E OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO, que passo a discorrer no tópico a seguir.

Alfabetização e os métodos de alfabetização¹

A alfabetização tem sido percebida, especificamente, nos estudos sobre alfabetização no campo de prefixo *pós* por meio de autores(as) como Iole Trindade, como processo de ressignificação e subalternização dos modos como historicamente narramos a escrita e a leitura. Ler e escrever são modos de ser, estão e são articulados e negociados no campo da cultura. Para Hall (1997, p. 5), o campo da cultura “[...] não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas”.

Os discursos produzidos na cultura da alfabetização nos direcionaram a pensar o modelo tradicional utilizado para alfabetizar crianças na década de 1930, que estava ligado à codificação e decodificação dos símbolos do sistema de escrita alfabética e era vinculado aos métodos sintéticos e métodos analíticos. O que o campo dos Estudos Culturais tem contribuído para pesquisadores(as) que se apoiam nessa abordagem conceitual e metodológica está no processo de pensar a fluidez dos procedimentos, instrumentos e mecanismos de fazer/saber, no contexto de formação, nos processos de produção das identidades docentes e estudantes ao se narrarem nesse processo de aprendizagem.

¹ Tópico denominado de ALFABETIZAÇÃO E OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO, da seção 1: ALFABETIZAÇÃO E OS ESTUDOS CULTURAIS, da dissertação de mestrado de Antonia Fernanda Dutra Pinto, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Humaitá, Amazonas.

Posso dizer que as leituras, os momentos de pesquisa sobre o processo de alfabetização, possibilitaram abrir uma janela para discussões outras e entendimentos outros sobre os princípios e as teorias que compõem o ensino da língua escrita. Percebi o quanto esse processo é multifacetado (Soares, 2021) no sentido amplo da palavra e que deve ser trabalhado e problematizado de forma acessível.

A questão dos métodos para ensinar a língua escrita é uma discussão histórica que vem causando fissuras e conflitos há décadas, desde a sua criação marcada pelo “método da soletração” (Araújo, 1996). Trata-se de um deslocamento histórico e nesse processo é possível perceber os discursos produzidos em pesquisas, por pesquisadores e pesquisadoras que se dedicaram/dedicam a estudar os métodos de alfabetização e a “batalha” para escolher o melhor método para alfabetizar crianças nos primeiros anos iniciais.

Os estudos acadêmicos sobre os métodos de alfabetização a partir do aporte teórico dos Estudos Culturais permitiram-me analisá-los como artefatos culturais, isto é, “sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder” (Hall, 1997, p. 142), que foram/são ressignificados, dando um novo sentido para uma determinada época, de uma determinada cultura para pensar em formar sujeitos para uma determinada sociedade.

Hoje percebo que essas questões são necessárias para o meu trabalho em sala de aula, para que eu possa escolher o método que possibilite a compreensão das crianças sobre o ler e o escrever, e não o método em que eu me identifico ou que penso ser o melhor. Nesses caminhos investigativos e reflexivos, experimento possibilidades outras para refletir a minha prática docente à medida que ressignifico o meu olhar sobre as práticas de alfabetização que atravessam os espaços escolares.

Procurei repensar a produção do conhecimento sobre o processo de alfabetização adquirido na minha formação inicial e nos momentos vividos durante as formações continuadas a nível de especialização e no contexto da alfabetização, que pude vivenciar e continuo vivenciando como professora alfabetizadora de escola pública do estado do Amazonas. Vejo, neste momento de escrita, o quanto é necessário estudar e pesquisar a complexidade do trabalho escolar para desconstruir posicionamentos arraigados produzidos na/pela cultura da alfabetização.

Ler e escrever são objetos sociais existentes na sociedade e não apenas na escola. Estão presentes em vários artefatos culturais, como: celular, livros didáticos, revistas, cartazes, propagandas, embalagens e televisão. A criança, mesmo antes de iniciar sua vida escolar, já tem estabelecido o contato com esses artefatos dentro e fora da escola.

A apropriação da leitura e da escrita é um processo complexo do ponto de vista da criança. A ação do(a) professor(a) alfabetizador(a) deve ser de conduzir esse processo para que a criança o entenda como um movimento social e existencial para caminhar com as suas hipóteses, com o seu olhar e com o seu jeito de pensar para perceber como a leitura e a escrita se constitui.

A criança, quando chega à escola, já consegue formular hipóteses, consegue interpretar e produzir sua própria escrita. Ferreiro e Teberosky (2011, p. 44), em seus estudos, dizem que a “escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade”. A escrita é um objeto produzido e atravessado na/pela cultura, ela produz inúmeras funções sociais e elementos reais de sua existência. Ela consegue se fazer presente nas vivências das crianças e nos mais variados contextos sociais.

As crianças têm acesso às embalagens dos produtos encontrados em supermercados, assistem televisão, visualizam cartazes, placas, manuseiam o celular, as roupas, os sapatos, os brinquedos e são nessas vivências que ela é provocada a ler e a entender o código escrito, produzindo aproximações reais que influenciam seus modos de ler e de escrever a partir desses sistemas simbólicos produzidos socialmente.

Curiosamente, as crianças circulam nesses espaços culturais, e na companhia deles têm a possibilidade de perceber a importância dada a eles nas diversas organizações sociais. Trata-se de um contato natural, sem a presença e a obrigatoriedade de um método específico. É uma provocação espontânea, sem uma técnica específica, mas que é possível produzir conhecimento e hipóteses reais de aprendizagem, mesmo fora do ambiente escolar. Sobre a escrita, Kleiman (1995, p. 28) escreve que “[...] nem toda escrita é formal e planejada” e será na escola que essas hipóteses e o conhecimento produzido anteriormente terão o seu sentido convencional intensificado e articulado com as práticas de alfabetização.

Para Ferreiro (2011, p. 11), “[...] a criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse código social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe na sociedade”. É um movimento de análise que me trouxe um instigante e peculiar modo de ver e pensar o quanto se faz necessário entender nossos alunos e alunas, como aprendem, o que esperam de mim enquanto professora alfabetizadora e o que devo fazer para ajudá-las a compreender a leitura e a escrita, dialogando com a turma para saber a sua real necessidade em relação ao processo de alfabetização.

Afetada pelos olhares de Ferreiro e Teberosky (2011) sobre suas pesquisas com crianças, no livro *Reflexões sobre a alfabetização*, as autoras dão voz ao conhecimento produzido pelas crianças fora da escola e, mesmo antes de terem acesso à instituição escolar, “[...] as crianças elaboram ideias próprias a respeito dos sinais escritos, ideias estas que não podem ser atribuídas à

influência do meio ambiente” (Ferreiro; Teberosky, 2011, p. 46). Para as autoras, essas ideias “são construções próprias da criança” (Ferreiro; Teberosky, 2011, p. 47), que não dependem da interferência de um adulto. Ideias essas que podem estar vinculadas à distinção do que é uma figura, letras ou símbolos para dar sentido à escrita.

Soares (2021, p. 27) define a alfabetização como o “processo de apropriação da tecnologia escrita, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio da escrita alfabética e das normas ortográficas”. A autora, em seu livro *Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, enfatiza a importância das “[...] habilidades cognitivas e linguísticas”, que segundo ela são “[...] necessárias a apropriação de um objeto do conhecimento específico” (Soares, 2021, p. 38).

Habilidades cognitivas são entendidas como processo de construção do conhecimento articulado com as capacidades mentais desenvolvidas por anos, como: memória, atenção e linguagem. Já as habilidades linguísticas estão relacionadas à fala, à ampliação do vocabulário, ao ato de escutar, de ler e escrever espontaneamente para produzir uma ideia. Essas habilidades evidenciam os modos sobre a “cultura do escrito” (Soares, 2021) e a relação dos sujeitos com a língua escrita em diferentes espaços sociais.

Se, em 1930, o conceito de “analfabetismo funcional”, segundo Trindade (2001), tornou-se um termo relacionado à compreensão de textos, no século XXI é importante tensionar que, embora a criança já tivesse consolidado as habilidades de leitura e escrita, ela apresentava dificuldades em fazer uso da escrita em diferentes contextos sociais, isso em função das ambivalências que constituem os espaços escolares. A leitura e a escrita buscam problematizar as ambivalências e tornar o processo de alfabetização como campo polissêmico, suturando as potencialidades das/nas práticas de ensino produzidas por professores(as) alfabetizadores(as).

Nessas vivências, durante os anos 1930 até meados do século XXI (Trindade, 2001), as cartilhas foram um dos principais recursos didáticos utilizados, articuladas ao uso da memorização e da repetição para fixar os conteúdos ministrados. A alfabetização se desenvolvia de forma sequenciada, cansativa e técnica, considerando que a aprendizagem ocorria no mesmo ritmo e a partir das mesmas atividades e metodologias. Trindade (2001, p. 26) permite analisar as “[...] cartilhas e seus métodos de ensino da leitura e da escrita como artefatos culturais que trazem em si discursos e representações do que é ser alfabetizado e/ou letrado, a partir dos efeitos que se imagina que a alfabetização pode causar ou promover”.

Os discursos e os artefatos pedagógicos, como livros didáticos, cartilhas, legislações educacionais, revistas pedagógicas, livros, formação para professores(as), programas e projetos educacionais, a própria seriação escolar, a ciclagem, são constituídos de ressignificação, ao passo

que a história, a cultura se modifica, se transforma. Trindade (2005, p. 126), em contextos diversos marcados pelos discursos da modernidade, destaca que as “[...] cartilhas, métodos e processos de alfabetização fizeram e fazem parte de uma cadeia de produção cultural para escolarizar a alfabetização, [...] marcadas por continuidades, descontinuidades, rupturas e deslocamentos de vários discursos”.

O uso desse artefato cultural ao longo da história da alfabetização nem sempre permitiu o acompanhamento do(a) professor(a) sobre o desenvolvimento das crianças acerca de suas hipóteses de escrita, uma vez que o ensino acontecia de forma mecânica e padronizada para todos e todas. Mortatti (2008, p. 104) ajuda a pensar as cartilhas como artefatos produzidos pela/na cultura, ressignificadas a cada processo histórico, a cada nova “invenção”. Elas continuaram/continuam sendo reproduzidas, “[...] novas ou antigas, sempre contêm a concretização de métodos (sintéticos, ou analíticos, ou mistos) de alfabetização, os quais, portanto, nunca deixaram de ser utilizados por alfabetizadores[as] nem mesmo no último quarto de século” (Mortatti, 2008, p. 104).

Nesse sentido, percebi que as cartilhas foram um dos principais recursos didáticos utilizados para alfabetizar crianças, articuladas ao uso da memorização e da repetição para fixar os conteúdos ministrados. A alfabetização se desenvolvia de forma sequenciada, cansativa e técnica, considerando que a aprendizagem ocorria no mesmo ritmo para todas as crianças e a partir das mesmas atividades e metodologias, diminuindo as chances de elas refletirem sobre o processo da leitura e da escrita.

Até meados dos anos 1980, a leitura foi a intencionalidade privilegiada na alfabetização, limitando a escrita em cópias e reproduções. Nesse período, o uso das cartilhas predominava nas salas de alfabetização para ensinar a leitura. As cartilhas são artefatos culturais produzidos com o propósito de desenvolver a leitura nas crianças daquela época e que tem permanecido no tempo e nas práticas de ensino.

Passadas décadas, o uso desse artefato ainda se faz presente nas práticas de alfabetização produzidas por professores(as) alfabetizadores(as), embora algumas tenham ressignificado sua estrutura, mesmo assim mantém seu foco em textos simples com pouco/nenhum significado para a criança². Trindade (2001, p. 486) ajudou olhar e a pensar o uso das cartilhas em uma “[...] cadeia de produção cultural enquanto textos culturais produzidos/produtores de certas ‘verdades’, pela

² Tal afirmativa se faz em função do tópico 1.2 da seção 1 que trata da análise das dissertações do contexto amazônico produzidas nos últimos cinco anos, inseridas na dissertação de mestrado de Antonia Fernanda Dutra Pinto.

análise do discurso circulante e das representações que receberam [...]” para o contexto e o período em que as cartilhas eram o único acervo disponível para alfabetizar.

O uso das cartilhas produziu histórias, discursos e representações que foram se afirmando a partir de discussões realizadas por pesquisadores e pesquisadoras, deixou marcas nas práticas de alfabetização e no uso dos métodos de alfabetização. Trindade (2001, p. 26) refere-se às cartilhas e seus métodos de ensino da leitura e da escrita “[...] como artefatos culturais que trazem em si discursos e representações do que é ser alfabetizado[a], a partir dos efeitos que se imagina que a alfabetização pode causar ou promover”.

A minha intenção na condição de professora alfabetizadora e pesquisadora é, a partir das leituras realizadas de artigos, dissertações, teses e livros, propor uma classificação sobre os métodos de alfabetização a partir de Oliveira (2020) e Souza (2021). Logo, penso e olho para o trabalho da leitura e da escrita em classes de alfabetização como um movimento atravessado de conflitos e de questionamentos: o que ensinar? Como ensinar? Quando ensinar? Ensina-se a ler e depois a escrever? Ou vice-versa? Nesse processo, o trabalho inicial com as exigências da leitura e da escrita tem três direções:

- das letras para produzir algo maior, que seria o texto;
- do todo para as partes, que seria o texto, dividir o todo até chegar no pedaço menor, que seriam as letras;
- de forma mista, trabalha um método e faz uso da abordagem de outros métodos.

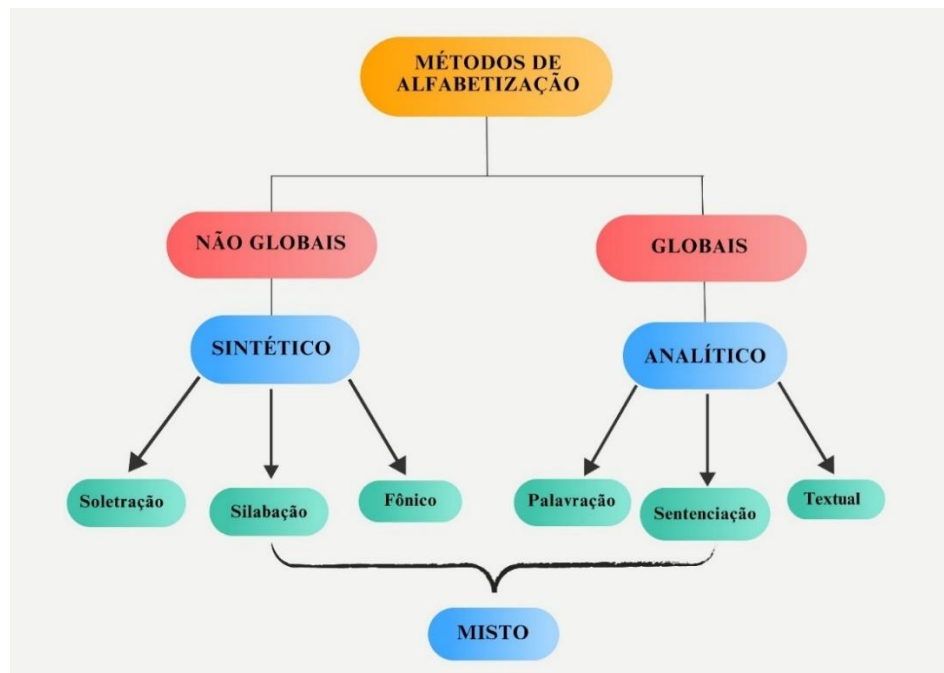
A esse respeito, podemos pensar em quais estratégias e abordagens poderão amparar e auxiliar a ação docente em sala de aula. Os métodos são classificados em sintéticos quando os sons das letras, as sílabas, as palavras, as frases e os textos são apresentados isoladamente, sem contextualização; e analíticos quando os sons das letras, as sílabas, as palavras, as frases e os textos são apresentados de forma contextualizada.

A partir dessa classificação, o(a) professor(a) alfabetizador(a) analisa seu ponto de partida para iniciar seu trabalho com a leitura e com a escrita: a forma como irá trabalhar o processo da leitura e da escrita, como o método será abordado e a escolha das ferramentas para conseguir determinado resultado. De forma sintética das letras para o texto, de forma analítica do texto para as letras, ou de forma mista.

A criança precisa circular pelo som das letras, sílabas, palavras, frases e textos ou fazer esse passeio diferente. Ela precisa vivenciar e experimentar cada uma dessas partes, seja passeando do menor para o maior pelo caminho sintético, do maior para o menor pelo caminho analítico ou de forma mista para perceber como o processo da leitura e da escrita se constitui dando sentido a ele e às suas descobertas.

Para realizar esse passeio é preciso fazer uso de ferramentas conceituais articuladas a elementos e estratégias de um processo, como demonstrado na Figura 1.

Figura 1 - Os métodos de alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora, setembro/2023.

O passeio será realizado pelo som, letras, sílabas, palavras, frases e textos. O que diferencia é o ponto de partida e as diferentes paradas durante o caminho. Logo, temos o método sintético (unidades menores da escrita), também com três pontos de partida:

- processo de soleturação: inicia pela letra (B+A=BA), junta as letras para produzir sílabas, palavras, frases e textos;
- processo silábico ou silabação: quando se inicia pelas famílias silábicas (BA-BE-BI-BO-BU), junta as sílabas para produzir palavras, frases e textos;
- processo fônico: inicia pelo som das letras para unir os sons e formar sílabas, palavras, frases e textos.

E o método analítico (unidades maiores da escrita), onde teremos três pontos de partida:

- processo de palavração: inicia pela exploração da palavra, fragmenta em sílabas, explora os sons e as letras para ensinar a produção de palavras, frases e textos;
- processo da sentençação: inicia pela exploração da frase, divide em palavras, explora as sílabas, as letras e os sons para produzir textos;
- processo textual: parte do texto, do todo, desmonta toda a estrutura textual até chegar no som das letras para criar e produzir palavras, frases e textos.

O método misto é o passeio por todos os processos, faz uso de todas as abordagens e estratégias (não globais e globais) de forma organizada para ampliar e produzir o conhecimento a partir das múltiplas possibilidades existentes.

A classificação dos métodos de alfabetização realizada a partir das leituras em Oliveira (2020) e Souza (2021) possibilitou pensar sobre o trabalho da alfabetização e permitiu lançar múltiplos olhares para as possibilidades outras de alfabetizar sujeitos a partir de uma técnica, de uma metodologia fluida, capaz de atender às necessidades da turma, principalmente quando existem crianças com vários níveis de aprendizagem.

Nesse processo, é possível utilizar abordagens outras, processos outros, estratégias outras para não engessar o conhecimento sobre a leitura e a escrita. Devo mensurar o quanto é importante conhecer todos os métodos e os processos para que o(a) professor(a) alfabetizador(a) possa conduzir o seu trabalho articulado com a realidade de sua turma.

Os estudos de Mortatti (2004) confirmaram que o método sintético trabalha com uma proposta tradicional de ensino, centrada na ação do(a) docente. A aprendizagem se dá de forma mecânica, descontextualizada, sem criatividade e possivelmente desmotivadora. As atividades de ensinar e de aprender “são lugares de tensão, de regularidades e irregularidades, de estabilidade e instabilidades, espaço de construção e transformação do conhecimento” (Goulart, 2012, p. 296). Esses movimentos escolares são tensos, provocadores e impactantes nos modos como os(as) professores(as) ensinam e aprendem com outros sujeitos.

No contexto em que prevalecia o método sintético, por exemplo, não havia problemas alfabetizar de tal forma, pois o modelo de sociedade, o sujeito que se pretendia formar a partir do método sintético, correspondia às necessidades daquele tempo, equiparando aos interesses sociais daquela época. Se para os que consideram que a pós-modernidade emerge no século XX, podemos entender que a alfabetização é um processo pós-moderno, ou para os que seguem a linha de raciocínio de Bauman (2005), é fator da modernidade líquida que se faz e refaz, constrói, desconstrói e reconstrói em um constante processo de ressignificação da prática docente.

A alfabetização ainda precisa ser repensada nas práticas de ensino produzidas em sala de aula por professores(as) alfabetizadores(as), pois apesar de ser um processo necessário no 1º ciclo do Ensino Fundamental I, torna-se essencial para o atendimento das demandas sociais de leitura e escrita. Soares (2003, p. 13) menciona a importância social dessas habilidades e ressalta que “[...] ler e escrever são construções sociais, cada época e cada circunstância histórica atribuem novos sentidos a esses verbos”.

É fato que trabalhar a leitura e a escrita em seu sentido pleno não é uma tarefa simples e nem de curto prazo. Contudo, é um compromisso que a escola deve assumir buscando sempre

superar seus limites e desafios e, para além disso, repensar, reconstruir e ressignificar suas escolhas metodológicas e seus modos de atuar com sujeitos no contexto da alfabetização.

Articular as práticas de leitura e de escrita que têm lugar em diferentes espaços sociais pelas quais as crianças circulam com as que ocorrem dentro da escola é um princípio pedagógico em consenso hoje na alfabetização. Isso não significa, porém, ter conhecimento sobre quais são esses espaços sociais, de quais situações em que a escrita está presente as crianças participam, quais textos e materiais de escrita circulam no ambiente doméstico, o que os[as] alunos[as] leem e escrevem para além da sala de aula (Piccoli, 2021, p. 2).

Nessas vivências, podemos perceber que o ensino da leitura e da escrita abarca uma complexidade de capacidades e habilidades, as quais acabam se tornando um desafio a ser superado tanto pelo(a) alfabetizador(a) quanto pelas escolas. É claro que mesmo com todas as restrições e com os mais diversos artefatos culturais que interferem e influenciam no processo de ensino e aprendizagem, é preciso que a escola como um todo busque superar seus desafios, preparando seus docentes e discentes para uma inserção ativa na sociedade contemporânea, pois conforme o passar dos anos, a sociedade muda, os contextos se transformam, as exigências aumentam, daí a importância de formar cidadãos alfabetizados(as).

Transitar por outras possibilidades sem perder a essência da alfabetização, mantendo uma relação de costura, unindo partes desse processo e inserindo novos recursos nas práticas de ensino, é desviar de caminhos fixos e de olhares naturalizados. É pensar que a alfabetização não está ligada apenas ao ensino da leitura e escrita, é romper, por meio dessa relação, os objetos de estudo. É entender que, desse processo, no conhecimento produzido e articulado com os diversos tipos de textos é possível sim ensinar a ler, escrever, interpretar e refletir com uma visão crítica à realidade da qual faz parte.

Piccoli (2009) refere-se ao termo alfabetização como “fenômeno”. Para a autora, toda criança tem possibilidade de aprender a ler e a escrever e ela enfatiza que “[...] a vivência do processo de alfabetização em realidades sociais distintas, integram-se pelo fato de acreditar que todos os sujeitos podem aprender” (Piccoli, 2009, p. 14) o sentido do sistema da língua escrita. Na sua tese de doutorado, Piccoli (2009, p. 73) refere-se à alfabetização como “[...] processo de aquisição do sistema convencional da escrita alfabética e ortográfica”.

Tudo isso envolve a necessidade de o(a) professor(a) alfabetizador(a) ter a percepção de que o acesso à leitura e à escrita em grande parte é responsabilidade da escola, como instituição formal da produção do conhecimento, para perceber que a alfabetização pode ser trabalhada de diversas maneiras, em suas práticas de ensino, com inúmeras formas do sujeito utilizar a leitura e a escrita fora dos muros escolares.

Aponto que em tais discussões outras, para além das possibilidades de problematizar o

processo de alfabetização nas práticas de ensino, é importante perceber a forma como a criança chega à escola. Esse encontro é carregado de experiências, de conflitos, deslizes vivenciados por ela, seja no convívio familiar, social ou em contato com os materiais escritos. Desse modo, o processo de alfabetização é descortinado mesmo antes da criança entrar na escola. Kleiman (1995, p. 20) considera a alfabetização como um processo “[...] de aquisição dos códigos (alfabético e numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola”.

Tfouni (2010, p. 12) enfatiza que a alfabetização está no plano individual e refere-se “à aprendizagem das habilidades necessárias para a aquisição da leitura e da escrita [...]”. Mortatti (2004), assim como Soares (2009) e Tfouni (2010), também defende que saber ler, escrever e utilizar a leitura nas práticas sociais são necessidades inquestionáveis para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea.

As considerações de Soares (2009) nos remetem à ideia de que as práticas de ensino sejam enriquecidas de ferramentas que despertem o gosto pela leitura e levem o aluno(a) a entender os diferentes usos que as mesmas têm na vida e na sociedade. Não basta apenas produzir atividades em que a criança seja somente uma coletora dos conhecimentos, mas que ao aprender ela possa interagir, usar a criatividade e perceber que a leitura e a escrita fazem parte do seu dia a dia.

Tensionei esses questionamentos, pois possibilitou-me repensar a minha prática de ensino enquanto professora alfabetizadora. É colocar sob rasura toda a construção sobre o entendimento do que é alfabetizar e ser alfabetizado. Entendi que, para além de alfabetizar, eu posso construir possibilidades de ampliar o conhecimento e inserir alunos e alunas em contextos com os gêneros textuais, momentos de conversas, diálogos, reflexões. Refletir diante do que lhe é proposto.

Essa discussão não deu conta dos problemas enfrentados nas práticas da leitura e da escrita e muito menos na concepção da criança sobre o sistema de escrita. É importante perceber que a criança é um sujeito que pensa e que produz conhecimento sem a manipulação de um determinado método.

O conhecimento produzido pela criança permite operar com um tratamento adequado do processo real de aprendizagem para que esse se torne significativo e faça sentido para ela. Não faz sentido reduzir esse tratamento ao método manipulado, esse movimento fragmenta o processo ensino-aprendizagem, ou seja, “nenhuma prática pedagógica é neutra” (Ferreiro, 2011, p. 33). Precisamos reconhecer que a criança não é uma mochila vazia onde se enche de letras, sílabas, palavras, frases e textos. As práticas de alfabetização trazem elementos que, apoiados em uma intencionalidade, direcionam o processo de aprendizagem e o seu objeto de estudo.

Soares (2021, p. 16) define o método de alfabetização em “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita [...]”. O embate e as provocações sobre os métodos de alfabetização renasceram no século XXI e atravessaram novamente por diferentes fissuras, vivenciando inquietações e discussões outras. Penso não apenas nas inquietações, mas sobretudo nas incertezas sobre as escolhas das ferramentas de qual método usar para alfabetizar.

Devo dizer que as incertezas sobre a escolha das ferramentas metodológicas e qual método a ser vinculado nas práticas de alfabetização nos anos iniciais surgiu a partir da articulação dos métodos de alfabetização com o movimento sobre a “desmetodização” (Mortatti, 2000) em consequência dada aos elementos produzidos pela teoria construtivista.

O construtivismo, segundo Soares (2021, p. 21-22), “[...] não se propõe um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita”. No construtivismo, o foco não está no método, mas sim na ação do(a) professor(a) alfabetizador(a). O(a) docente deixa de ser o(a) detentor(a) do conhecimento e passa a ser o sujeito que acompanha, orienta e media a aprendizagem, respeitadas as particularidades do processo de cada criança e o seu tempo para aprender a ler e a escrever.

A “desmetodização” é uma proposta do construtivismo para desvalorizar o método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização. Essa mudança de referência sobre os métodos utilizados na produção das práticas de alfabetização é causada pela “revolução conceitual” (Soares, 2021) na alfabetização a partir das contribuições da teoria da Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999).

A teoria da Psicogênese da Língua Escrita não leva em consideração os métodos de alfabetização e focou na evolução da escrita das crianças. Segundo as autoras, a criança passa por cinco níveis da escrita, e conhecer os níveis de escrita das crianças é indispensável para o trabalho do(a) professor(a) alfabetizador(a), pois, a partir desses dados, ele(a) vai saber qual o caminho seguir, como irá conduzir as estratégias de ensino e quais procedimentos serão necessários para atender às necessidades de cada criança.

Essa teoria é uma sondagem de como se encontra a escrita da criança e revela as suas intenções sobre cada fase. As fases de escrita não confirmam a consolidação das habilidades da leitura e da escrita, mas confirmam as hipóteses que as crianças têm da escrita. Cada nível é carregado de conflitos e erros que fazem parte do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho do(a) alfabetizador(a), segundo essa teoria, é analisar as hipóteses da língua escrita e trabalhar com atividades diferentes, articuladas com as necessidades de cada criança e desenvolvendo estratégias de alfabetização para que as crianças avancem em suas elaborações.

Os estudos sobre a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999), surgiram no Brasil a partir da década de 1980, transitando, deslocando, problematizando e influenciando as práticas de ensino sobre a alfabetização. Segundo essa linha teórica, a criança, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), elabora hipóteses, vivencia conflitos, formulações e reformulações sobre esse sistema. Essa teoria fortalece o ensino voltado aos conhecimentos produzidos pelas crianças sobre a escrita e ressignifica a alfabetização, que antes era tratada como uma questão de escolha do melhor e mais eficaz método de ensino.

Sobre esse período de articulação dos métodos de ensino, “é possível, então, pensar que o ritmo desse movimento histórico é dado por uma querela sobre os métodos [...] no que se refere à alfabetização” (Mortatti, 2000, p. 301). Para a autora, essa “querela” é evidenciada em decorrência do contexto histórico vivido produzindo “reflexões e saberes que configuram o movimento de constituição do ensino da leitura e da escrita como objeto de estudo” (Mortatti, 2000, p. 301).

O construtivismo tirou o foco da leitura no processo de alfabetização e passou a provocar a “escrita para além de cópia” e deu outro significado a esse objeto: como uma “produção textual” (Soares, 2021, p. 26), uma escrita na qual o sujeito participava ativamente do seu próprio aprendizado, sobretudo de uma escrita “espontânea e inventada” (Soares, 2021, p. 26).

Essa perspectiva em que o sujeito produz o seu conhecimento através das relações sociais, dos diferentes movimentos e dos múltiplos olhares, desconstrói o jeito de olhar e pensar a alfabetização daquela época. A linha construtivista olhou e pensou a alfabetização com outras lentes. Vislumbrou outras formas de atuação do(a) professor(a) alfabetizador(a), estratégias outras que contribuíssem em suas atitudes em sala de aula, permitindo ressignificar sua prática de ensino e desconstruir posicionamentos fixos sobre a prática da leitura e da escrita. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (2011) fizeram-me perceber as implicações pedagógicas para além da sala de aula que, segundo as autoras, “[...] não deveria ser o de dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabético, mas o de criar condições para que a criança as descubra por si mesma” (Ferreiro; Teberosky, 2011, p. 59).

Tecer possibilidades outras para o trabalho de alfabetizar sujeitos na década de 1980 com a presença do construtivismo, possibilitou ao docente desconfortos quanto à escrita das crianças. Essa articulação permitiu a valorização do conhecimento produzido pela criança, o que antes não era possível por conta da utilização dos métodos analíticos e sintéticos. Esses métodos possuem ferramentas metodológicas que divergem da proposta construtivista, dando visibilidade ao aprender de forma mecânica e restrita, “[...] adiando o convívio da criança com os usos e funções da língua escrita” (Soares, 2021, p. 26).

Foi a partir dos anos 1980, quando surgiu no Brasil a Teoria do Construtivismo, que os métodos de alfabetização passaram por discussões e questionamentos na educação brasileira. Soares (2021), em seu livro: *Alfabetização: a questão dos métodos*, chama a atenção para a palavra “questão”. A autora diz que a palavra é histórica e tem duplo sentido: primeiro, a questão, como assunto a ser questionado, esclarecer o tema métodos de alfabetização, é um problema a ser investigado; o segundo sentido é polêmico e a questão dos métodos de alfabetização é questionado, é colocado sob rasura, em conflitos e com oposições.

A questão posta seria a dificuldade em escolher o método ou o método escolhido que vai fazer a diferença na aprendizagem da criança? Quando conhecemos o pensamento das crianças que dividem conosco o mesmo espaço de conhecimento, temos em mãos a possibilidade de pensar em estratégias mais assertivas para a escolha do método, das ferramentas e dos instrumentos que irão auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades.

Soares (2021, p. 35) afirma que “[...] a resposta a questão dos métodos é plural: há respostas, não uma resposta, e a *questão* não se resolve com um método, mas os múltiplos métodos [...]”, de mãos dadas e articulados com o que cada um se propõe a trabalhar. Os estudos e as leituras em Soares (2021, p. 25) demonstraram que os métodos de alfabetização “[...] têm sido sempre uma questão porque derivam de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, isto é, sobre o que se ensina quando se ensina a língua escrita”. Faço essa referência e me questiono: sobre o que? Como? E quando devo ensinar?

A alfabetização é um mundo de descobertas, é um processo baseado em teorias e abordagens. Esse processo não tem dia para começar e hora para terminar. Ele se constitui a longo prazo e perpassa por todas as modalidades de ensino. Nessas circunstâncias, não ter medo de nenhum método e operar com base teórica faz toda diferença na produção das práticas de alfabetização. O(a) alfabetizador(a) também passa por processo. Processo de busca, de enfrentamento, entendimento e inquietações. A sua intencionalidade e tudo o que se acrescenta em suas práticas de alfabetização fazem toda a diferença.

Segundo Soares (2021), a educação não se restringe somente na escolha de um método específico mais, um domínio de variáveis e diversas questões sociais e culturais que implicam nos modos de alfabetizar crianças, ou seja, vai muito além de um método. Desse modo, a postura do(a) alfabetizador(a) no processo de alfabetizar é o diferencial. Quando o(a) professor(a) entende, olha para a criança e percebe suas possibilidades de conhecimento, o que ela já tem de conhecimento produzido, o trabalho a partir disso é conduzir, desenvolver e minimizar suas dificuldades utilizando um método adequado para aquela criança, diferente de pensar: qual método trabalhar?

Conclusões provisórias

Retomar a teoria, os caminhos metodológicos, olhar para os escritos, as anotações, ler e reler o material de análise, certamente foi um dos momentos que me tomaram um fôlego para entender as percepções e os discursos produzidos por autores e autoras que se dedicam a pesquisar o processo de alfabetização e os métodos de alfabetização.

Tais caminhos foram ressignificados ao longo da pesquisa e possibilitaram produzir outros olhares sobre a temática discutida. Essas experiências sobre a ressignificação me tocaram e abriram uma janela para que outras identidades fossem assumidas com o ato de pesquisar e alfabetizar.

Posso dizer que a pesquisa bibliográfica viabiliza, a nós pesquisadores e pesquisadoras, uma submersão nas teorias de forma a ampliar o universo dos discursos produzidos que podem colaborar na riqueza dos nossos trabalhos acadêmicos.

Traçar o modo de organizar os dados desta investigação também me levou a pensar a alfabetização como um processo “[...] borbulhante com vários aspectos socioculturais da língua escrita. Olhei para o todo e dimensionei a possibilidade de ampliar a paleta de estratégias proporcionando uma intervenção sob medida, personalizada para as necessidades das crianças” (Pinto, 2024, p. 109).

Transitei pelos escritos de Soares (2021) e percebi que o olhar não está voltado para a questão do ensino, para a escolha de qual método devo utilizar para ensinar a ler e a escrever, e sim olhar para a criança e entender como ela aprende, olhar para o todo e mudar a perspectiva do meu/nosso olhar e enxergar que a criança é a protagonista do conhecimento.

Por fim, o estudo do material selecionado que compôs a seção da dissertação de mestrado abordada aqui, baseado nas leituras, nas análises e nas experiências, ajudou a tecer outras reflexões sobre os modos de ser e atuar na alfabetização, bem como a viabilidade de alfabetizar sujeitos a partir dos conhecimentos/saberes que eles já têm produzido para, então, fazer uso de um o método específico.

Referências

AMARAL, JOÃO J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

ARAÚJO, Maria Cecília de Carvalho. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. *In*: FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-62.

GOULART, Cecília M. A. Aspectos da História da Alfabetização na Rede Escolar Municipal de Niterói/RJ: Problematizando Questões Teórico- Metodológicas. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 283-299.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 2 abr. 2025.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber Apontamentos à guisa de introdução. *In*: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Estudos culturais e educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas: ULBRA, 2015.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFaplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008.

OLIVEIRA, Ely Sandra Carvalho de. **Alfabetização e Letramento na Educação do Campo: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2020.

PICCOLI, Luciana. **Prática Pedagógica nos Processos de Alfabetização e Letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PICCOLI, Luciana. Práticas de escrita de crianças no contexto familiar: interlocuções com a BNCC na alfabetização. **Cadernos de Educação**, n. 65, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/21828>. Acesso em: 2 abr. 2025.

PINTO, Antonia Fernanda Dutra. **Narrativas de professoras alfabetizadoras sobre as práticas de alfabetização produzidas no 1º ciclo do Ensino Fundamental I em Coari-AM**. 2024.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Humaitá, 2024.

SANTOS, Jonatha Daniel dos; ALVES, Rozane Alonso. Descolonização de nós mesmos e possibilidades de construir caminhos metodológicos bricolados. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n. 1 p. 1-17, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/85968>. Acesso em: 2 abr. 2025.

SANTOS, Jonatha Daniel dos; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. Procedimentos metodológicos e pesquisa de campo: transitando por caminhos bricolados na pesquisa com povos indígenas. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 22, n. 22, p. 609-636, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/50739>. Acesso em: 2 abr. 2025.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 26, 2003, Caxambu. **Anais da 26ª reunião...** Caxambu: ANPED, 2003. p. 1-17.

SOARES, Magda Backer. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed., 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, Anne Mariette Alves Costa. **Concepções sobre Alfabetização por professores e acadêmicos de Pedagogia de Humaitá/AM**: um olhar Histórico-Cultural. 2021. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas**: ser maternal, nacional e mestra: queres ler? 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Múltiplos alfabetismos**: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 123-133.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA DOS (AS) AUTORES (AS)

Autora * – Participação ativa na produção, análise dos dados e escrita do texto.

Autora ** – Orientadora.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.