

Albertisa da Silva Teles

**HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E SEUS REFLEXOS NA
ALFABETIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

Brasília

2021

Albertisa da Silva Teles

**HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E SEUS REFLEXOS NA
ALFABETIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada ao Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB como requisito à conclusão do mestrado em Psicologia e Educação.

Professora-orientadora: Dra. Elizabeth Tunes

Brasília

2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Elizabeth Tunes, Dra.

Profa. Ingrid Lilian Fuhr, Dra.

Profa. Zoia Prestes, Dra.

SUMÁRIO

De onde vim e para onde vou	08
O CONTEXTO DAS CARTILHAS NA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	10
CONHECENDO PRÁTICAS TRADICIONAIS	13
CARTILHAS	16
1º Momento	16
2º Momento	23
3º Momento	26
4º Momento	34
Entre parênteses: Paulo Freire e Heloísa Marinho	36
Construtivismo e Letramento	39
Emília Ferreiro.....	42
As crianças de hoje aprendem como as de antes?	45
Pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.....	49
Disputas necessárias ou não?.....	51
OBJETIVOS	52
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
RESULTADOS	56
DISCUSSÃO	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
ÍNDICE DE FIGURAS	85
REFERÊNCIAS	86

RESUMO

O objetivo da presente dissertação era verificar se havia indícios de práticas tradicionais ou de novas práticas nas salas de aula de alfabetização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Cartilhas foram analisadas no intuito de exemplificar e situar temporalmente as práticas tradicionais de ensino desde a Proclamação da República até meados de 1990. Posteriormente, foram realizadas entrevistas abordando as percepções dos professores acerca de suas práticas, com dez professoras do gênero feminino, com a idade entre 28 e 50 anos e entre 5 e 27 anos de magistério. Elas atuavam nas cidades satélites de Taguatinga e Ceilândia do DF. Todas as professoras entrevistadas se autointitularam construtivistas, um termo que traz consigo a ideia da modernidade e atualidade no ambiente escolar, apesar de ter ganhado notoriedade no Brasil há 40 anos. Entretanto, suas falas e seus exemplos deixam nítidos o peso do tradicionalismo em suas práticas docentes. Estas tendências tradicionais ou novas foram investigadas durante o período de isolamento social no Brasil em 2020 e 2021, devido à pandemia de Covid-19, uma doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus (SARS-COV-2).

Palavras-chave: Alfabetização. Cartilhas. Tendências na alfabetização.

RESUMEN

El objetivo de la presente disertación fue verificar si existían evidencias de prácticas tradicionales o nuevas prácticas en las aulas de alfabetización del Departamento de Educación del Estado del Distrito Federal. Se analizaron cartillas con el fin de ejemplificar y situar temporalmente las prácticas tradicionales de enseñanza desde la Proclamación de la República hasta mediados de la década de 1990. Posteriormente, se realizaron entrevistas sobre las percepciones de los docentes sobre sus prácticas, con diez maestras, con edades entre 28 y 50 años y entre 5 y 27 años de docencia. Operaron en las ciudades satélites de Taguatinga y Ceilândia do DF. Todos los profesores entrevistados se autodenominaron constructivistas, término que trae consigo la idea de modernidad y actualidad en el ámbito escolar, a pesar de haber ganado notoriedad en Brasil hace 40 años. Sin embargo, sus discursos y ejemplos resaltan el peso del tradicionalismo en sus prácticas docentes. Estas tendencias tradicionales o nuevas fueron investigadas durante el período de aislamiento social en Brasil en 2020 y 2021, debido a la pandemia Covid-19, una enfermedad infecciosa causada por el nuevo Coronavirus (SARS-COV-2).

Palabras clave: Alfabetización. Cartillas. Tendencias de la alfabetización.

Agradecimentos

Aos meus pais Albertina e Antônio, que são meu alicerce, e a todos os meus ancestrais que de uma forma ou outra me possibilitaram sonhar e tornar muitos dos meus sonhos realidade.

Aos meus irmãos Valquemberg (meu anjinho no céu), Valberg e George (com saudade eterna) por estarem ao meu lado, de forma física ou espiritual.

Ao meu conselheiro e apoiador em assuntos acadêmicos, mas principalmente por seu meu amigo e companheiro para todas as horas, meu marido Alexandre Moura Teles.

Ao meu querido filho Elias, que me leva a cada dia querer ser alguém melhor.

As minhas alfabetizadoras Cleide, Nadir e Neide Costa, responsáveis pelos meus primeiros passos no mundo da leitura e escrita.

Aos exemplos de profissionais, que passaram pela minha vida profissional, e além de me inspirarem, me instigaram a aprofundar meus conhecimentos na área da educação, Bartira Pinto de Meira Rodrigues, Beatriz Watrin Rocha Melo, Elis Andrea Cardoso da Silva, Magda Pereira da Silva, Sandra Medeiros de Godoi e Viviane Vieira de Melo.

Em especial aquelas que de forma anônima auxiliaram na minha pesquisa e se dedicam primorosamente ao magistério.

Aos meus alunos que me instigam a aprender e dar o meu melhor e seus pais que confiam a mim a responsabilidade de guiar seus passos.

Também quero agradecer a minha orientadora Elizabeth Tunes, por seu conhecimento, sabedoria, dedicação, paciência, além de exemplo como profissional e cidadã consciente.

A Deus por me proporcionar perseverança durante toda a minha vida e a fé em dias melhores.

“A mudança não deve ser um retrocesso, mas um avanço.” (Magda Soares)

DE ONDE VIM E PARA ONDE VOU

Imigrantes nordestinos, meus avós chegaram à Brasília com meus pais ainda pequenos. Meu pai, Antônio, após passar por outras cidades sem destino certo não se firmou em uma instituição de ensino. Aos 10 anos, ainda não sabia ler. Curioso e instigados pelos amigos da rua que já estavam lendo, iniciou seus primeiros passos na alfabetização, como autodidata. Minha bisavó Maria do Carmo ao ver seu interesse, comprava gibis para o meu pai, iniciou-se aí sua grande paixão, a leitura.

Não é de estranhar que os presentes que meu pai mais gostava de me dar eram livros. O Gato de Botas, conto de fadas de autoria do escritor francês Charles Perrault, foi um dos primeiros que me recorde e era o meu livro de cabeceira.

Anos mais tarde, em meio às lágrimas do meu pai, recebi o diploma de licenciada em Português e Literatura pela Universidade Católica de Brasília. Fui uma das primeiras a concluir o ensino superior na família do meu pai e me tornei professora de uma das minhas paixões, aquela que herdei do meu pai.

No ano de 2003 entrei na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para lecionar Língua Portuguesa aos alunos da educação de jovens de adultos no ensino médio, em Ceilândia, cidade satélite do Distrito Federal. Sentia motivada e esperançosa ao contribuir para a educação do meu país.

Contudo, o desânimo não tardou em chegar. Como transmitir minha paixão pela literatura em uma realidade caótica de semianalfabetismo no 3º ano do ensino médio? Em um dos anos em que trabalhei como o ensino médio, fiz uma breve pesquisa e constatei o fato de a maioria dos meus alunos nunca terem concluído a leitura de um livro sequer. Foram sete anos entre a constatação desta realidade e a decisão de migrar para um lugar, não muito cômodo, mas que me possibilitaria o desafio de fomentar o amor pela leitura desde sua base, a alfabetização.

Iniciei a docência com no ensino fundamental I no ano de 2010 e descobri que este era o meu lugar. Entretanto me faltava experiência e sobrava sede de conhecimento. Fiz cursos, li livros especializados, mas faltava algo... Decidi fazer o mestrado em Psicologia e conhecer a

educação de forma profunda. A curiosidade acerca da história da alfabetização me instigou a estudar as cartilhas, por serem o berço da alfabetização no Brasil.

Contudo o fato de encontrar indícios de práticas antigas na alfabetização, deixava uma lacuna nas minhas inquietações. Faltava saber sobre as novas práticas, o que de mais moderno era encontrado nas práticas de alfabetização na atualidade na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Inicia-se, então, a minha pesquisa.

O CONTEXTO DAS CARTILHAS NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Desde a Proclamação da República em 1889, houve um crescimento ínfimo do processo de ensino da lectoescritura, se compararmos a outros países que possuem como prioridade a educação, devido, principalmente, às querelas de métodos e ideologias, que tiram o foco real da alfabetização: o alfabetizando.

Segundo Mortatti (2006), os ideais republicanos tinham em seu arcabouço utopias de modernidade: saber ler e escrever era sinônimo de modernização e desenvolvimento social. A transmissão do conhecimento da lectoescrita era, até o final do século XIX, assistemática, feita nos lares, (por preceptores ou familiares) ou nas poucas “escolas” do Império. A partir do início do século XX, as práticas de leitura e escrita passaram a ser sistematizadas, organizadas intencionalmente, buscando-se, assim, a formação de mão de obra qualificada (professores).

Iniciou-se um movimento, mesmo que tímido, para levar a educação a um número maior de pessoas.

Mais de um século se passou, muitos esforços foram dispendidos, mas o problema da alfabetização escolar continua latente. De acordo com a pesquisadora Mortatti (2006):

Por quase um século, os esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que consideram portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais. (MORTATTI, 2006, p. 3).

As cartilhas desempenharam papel importante na disputa pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização. De acordo com Mortatti, “as cartilhas permitem recuperar aspectos importantes dessa história, contribuindo significativamente para a criação de uma cultura escolar e para a transmissão da(s) tradição (ões).” (2006, p.4). Com o estudo das cartilhas, é possível não só maior compreensão dos problemas pretéritos, mas também uma análise crítica do presente, “sem se confundir a crítica do presente seja com a nostalgia, seja com a exorcização do passado.” (MORTATTI, 2000, p. 21).

A autora Vieira (2017, p.39) concorda com o valor do estudo das cartilhas para a memória do ensino da lectoescritura e afirma: “A cartilha é um objeto cultural, veículo de institucionalização de práticas escolares historicamente construídas, como instrumento normatizador de saber específico.” Ainda sob a luz desta autora, a cartilha teve sua importância por ter sido um instrumento norteador do conhecimento que fez parte da história da

escolarização do Brasil e se conserva como um pedaço da memória de uma cultura escolar voltada para o ensino da lectoescritura.

A cartilha, manual didático de grande importância, foi utilizada no Brasil desde o século XIX, na intenção de instrumentalizar a língua. Alguns exemplares mais simples se apresentavam apenas com poucas palavras e pouca complexidade morfológica, outros mais contemporâneos apresentavam funções gramaticais e peculiaridades fonéticas e sintáticas, além de textos e atividades para serem respondidas pelos alunos.

A análise destas cartilhas se torna um trabalho de grande valor para pesquisa dos rumos tomados pelo ensino da lectoescrita hodiernamente, uma vez que as cartilhas são documentos vivos, como afirma Vieira (2017). Ainda segundo Vieira (2017, p. 17) deve-se levar em consideração “que a memória individual é composta por símbolos, valores e normatizações e evidenciam o seu caráter social, permitindo constatar que esta é permeada pela memória coletiva.” Memória coletiva a qual pode estar viva nas salas de aulas da atualidade, perpassando por professores ou até mesmo materiais didáticos.

Em um tempo no qual o material impresso não era de fácil acesso, a cartilha (um tipo particular de livro didático), tinha o status de discurso autorizado, veículo de propagação de um discurso oficializado e de natureza culturalmente privilegiada, conforme atesta Vieira (2017) nestas palavras:

É, portanto, [a cartilha] um mecanismo de mediação de conhecimento cientificamente reconhecido ao ensino na formação escolar básica, de um discurso autorizado e, até certo ponto, legitimado por aqueles que detêm o poder em uma determinada época. Pode ser entendido como um instrumento privilegiado, como um objeto multifacetado, ou seja, um produto cultural, suporte de conhecimentos e métodos de ensino das várias disciplinas escolares e, ainda, um veículo de ideologias e culturas. (VIEIRA, 2017, p. 26).

O estudo das cartilhas como fontes documentais dão a noção das semelhanças e diferenças dos métodos e discursos priorizados em cada momento histórico, o que se comprova com a análise de Mortatti (2000):

É possível reconstituir certo processo histórico complexo, no qual se observa que, nas últimas décadas do século XIX brasileiro, [...] começam a se configurar disputas pela hegemonia de projetos para o ensino inicial da leitura e da escrita em estreita relação com projetos políticos e sociais emergentes. (MORTATTI, 2000, p.22).

As disputas citadas acima se tornaram mais visíveis na questão dos métodos utilizados para a alfabetização, tensão frequente entre os autodenominados modernos e os antigos.

Magda Soares (2016) também nos fala deste movimento de alternância metodológica, explicitando que esta disputa se deu a partir das últimas décadas do século XIX, e frisando que:

[...] antes disso, a *questão* não era relevante: considerava-se que aprender a ler e escrever dependia, fundamentalmente, de aprender as letras, mais especificamente, os nomes das letras. Aprendido o alfabeto, combinavam-se consoantes e vogais, formando sílabas, para finalmente chegar às palavras e às frases. Era o método de soletração, com apoio nas chamadas *Cartas de ABC*, nos abecedários, nos silabários, no $b+a=ba$. (SOARES, 2016, p. 17, grifos da autora).

A partir deste cenário, questiona-se no presente trabalho: Que indícios existem, na atualidade, da permanência de práticas tradicionais de alfabetização de crianças nas escolas públicas do Distrito Federal? Há indícios de tendências novas?

Partindo dessas indagações, o objetivo central desta primeira etapa da dissertação era analisar cartilhas tradicionais, situando-as, conforme a classificação feita por Maria Rosário Longo Mortatti (1999). Para a autora há quatro momentos considerados cruciais para o movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização.

As cartilhas são analisadas, destacando-se aspectos essenciais como a apresentação das vogais e consoantes, a estruturação silábica, a sequência dos conteúdos apresentados, o uso de gravuras, a contextualização de palavras, frases ou textos e outros.

Após a análise das cartilhas e a inserção das mesmas nos momentos históricos da alfabetização, é feito um histórico do construtivismo que é a base para o quarto momento, de acordo com a classificação de Mortatti (1999).

Em uma segunda etapa, o objetivo foi identificar indícios de permanência de práticas tradicionais de alfabetização de crianças e indícios de novas tendências, por meio de discurso de professores da rede pública do Distrito Federal sobre suas práticas de alfabetização.

Em termos metodológicos, a proposta foi dividida em duas fases:

Na primeira fase, foi feita a caracterização de práticas de alfabetização possibilitadas pelas cartilhas utilizadas no Brasil em 1880, próximo à Proclamação da República até à década de 1990, com a chegada do construtivismo.

Na segunda fase, foram realizadas conversas com professores para identificação de indícios de permanência de práticas tradicionais e/ou novas tendências na alfabetização de crianças em escolas públicas do Distrito Federal.

CONHECENDO PRÁTICAS TRADICIONAIS

Para aqueles que recebiam educação sistematizada, a alfabetização (nomenclatura utilizada somente a partir do ano de 1910) foi iniciada no Brasil, no século XVI, com a alfabetização essencial, confirmada pelos estudos da história da organização escolar no Brasil dos autores Faria Filho e Vidal (2000).

A seriação instalou-se por meio dos grupos escolares em 1893, o que fomentou a utilização de cartilhas, pequenos livros com as letras do alfabeto e os primeiros rudimentos para aprender a ler, também conhecidas como Cartas do ABC.

As cartilhas foram utilizadas para a alfabetização e fazem parte da história da cultura escolar. Segundo Corrêa “desvendar o livro escolar é também contribuir para fazer a arqueologia das práticas escolares por meio dos materiais que compuseram o trabalho pedagógico desenvolvido na escola ao longo do tempo”. (CORRÊA, 2000, p.20).

Destaca-se ser o livreto considerado um manual para se aprender a ler. A escrita não era contemplada por este instrumento, demonstrando o fato de a base metodológica utilizada nas cartilhas priorizar o aprendizado apenas da leitura em detrimento da escrita. A escrita era aprendida separadamente e a valorização era dada à caligrafia e não à produção textual.

De acordo com Scheffer *et al.* (2007), as primeiras cartilhas utilizadas no Brasil eram importadas de Portugal, porquanto não era permitida a publicação de livros nacionais até o ano de 1808. A exemplo, tem-se a cartilha Maternal, publicada em Portugal em 1870, produzida pelo poeta luso João de Deus e, segundo Vieira, “divulgada no Brasil em 1976 por Antônio da Silva Jardim, positivista militante e professor de Português da Escola Normal de São Paulo”. (VIEIRA, 2017, p.96).

As autoras Scheffer *et al.* (2007) também ressaltam que as primeiras cartilhas nacionais foram produzidas por professores do Rio de Janeiro e de São Paulo, fomentadas pela Proclamação da República em 1889. Havia, naquele momento, o interesse governamental de a instrução pública se adequar à nova realidade brasileira: inicia-se, portanto, a produção de material nacional.

De acordo com Vieira (2017):

Na década de 1880, o mercado editorial brasileiro lança o livro didático para alfabetização de autoria de Hilário Ribeiro, a Cartilha Nacional que foi escrita tendo

como base as próprias lições ministradas pelo autor no Liceu de Artes e Ofícios, na província do Rio de Janeiro, onde conseguiu um excelente índice de aprovação dos alunos após a aplicação das lições que compuseram depois o referido manual. Tal resultado agrada as autoridades da época, as quais o incentivam a publicar a cartilha, que foi a primeira publicação de autoria de um brasileiro. (VIEIRA, 2007, p.105).

A produção em maior escala de cartilhas como ferramenta auxiliar na alfabetização ocorreu em meados do século XIX. Maciel (2002) salienta a expansão e o monopólio da Livraria Francisco Alves, a qual ganhou impulso com os anseios nacionalistas dos republicanos e abriu espaço para a produção de livros com autores nacionais a partir da segunda metade do final do século XIX.

As cartilhas eram instrumentos de auxílio ao professor, tutor ou familiar que ensinaria as primeiras letras. Não eram, portanto, uma tendência metodológica em si. Cada cartilha utilizava o método com o qual seu autor mais se identificava, dividindo-se, no geral, em método sintético, o qual se inicia da parte para o todo, ou seja, das unidades fonéticas ou letras, até chegar ao texto; e método analítico que parte do todo para unidades menores, ou seja, de textos para frases, palavras, sílabas, até chegar às unidades menores, letras e/ou fonemas. Tirando as possíveis exceções, segundo Tobias (1986), a ordem era decorar. A valorização da memorização nos séculos XVIII e XIX deu à repetição grande status e nestes moldes foram criadas as cartilhas.

No capítulo seguinte serão descritos alguns exemplos de cartilha e seus métodos citados por Maciel (2002), Mortatti (2000) e Vieira (2017).

Mortatti divide a história dos métodos de alfabetização no Brasil em quatro momentos. Faremos uso desta divisão para situar as cartilhas analisadas e os métodos defendidos (lembrando que não são momentos estáticos ou eras com rupturas bem estabelecidas, e sim momentos de transposição).

Além da cartilha como material de grande importância para o ensino liberal tradicional, outros aspectos também eram de grande relevância como disciplina autoritária. Aragão e Freitas (2012) nos trazem práticas de castigos escolares, muito comum nos anos 1800 e que adentraram o século XIX. Os castigos físicos tinham como símbolo a palmatória, mas castigos de cunho moral como o chapéu de burro também eram utilizados como formas de corrigir a indisciplina e assegurar a autoridade do professor.

O professor detinha o lugar central na escola, o dono do saber. Esse era o ser ativo e o aluno o ser passivo, recebedor de todo o conhecimento. O professor como detentor de todo o saber e autoridade, mantinha uma relação vertical com os estudantes, prezava pela memorização e repetição de tarefas como cópias.

O aluno deveria por seu esforço alcançar o conhecimento, e aqueles com dificuldades deveriam se esforçar mais para alcançar os demais, evadir da escola ou buscar um ensino profissionalizante. Não havia especificidades, nem espaços para afetividade.

Libâneo acrescenta que na tendência tradicional:

“O aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.” (LIBÂNEO, 1992, p.2).

CARTILHAS

1 ° MOMENTO

Neste primeiro momento, a disputa que prevaleceu entre aqueles que tomaram partido dos métodos sintéticos tradicionais e aqueles que tomaram partido do então revolucionário “Método João de Deus” ou “método de palavrção”, sendo que a característica primordial dos métodos sintéticos é que o estudo se inicia da menor parte para o todo. Os métodos sintéticos são: a soletração; o fônico; e a silabação. Os três métodos partem de determinada ordem crescente de dificuldade. Inicia-se das partes menores e paulatinamente, reúnem-se letras, ou sílabas já conhecidas e formam-se assim, palavras. Por fim, passa-se a frases isoladas com estas palavras, geralmente simples e pequenas.

Surgiu, neste 1º momento histórico, o novo método “João de Deus”, baseado no método analítico da palavrção. Este método encontra-se na Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, publicada em 1876 e divulgada no Brasil, em 1880, com base positivista.

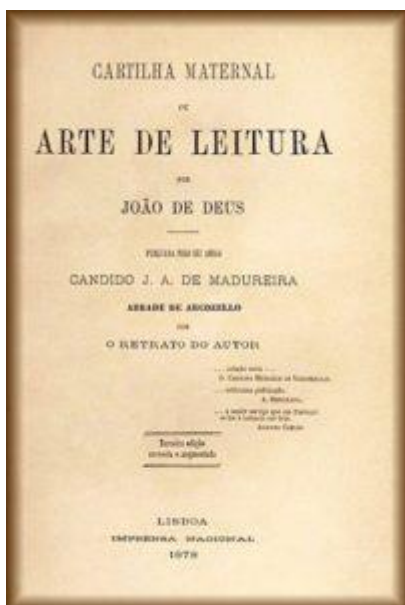


Figura 1

Segundo Mortatti (2006), o método da cartilha em questão passou a ser divulgado ardorosamente principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, pelo professor militante da Escola Normal Paulista e positivista Antônio da Silva Jardim, o qual considerava “o método como fase científica e definitiva para o fator de progresso social”. (MORTATTI, 2006, p. 6).

Esta cartilha conta com 25 lições, sendo a primeira com as vogais e palavras ditongadas, ou seja, palavras formadas apenas por vogais. Por não ter grandes recursos de variação de cores, havia apenas a alteração intencional de cor do preto para o cinza, como nos explica o autor Ruivo: “1º Na cartilha há letras de duas cores: pretas e cinzentas. 2º - Letras da mesma cor que estão juntas leem-se de uma só vez”. (RUIVO, 2006, p. 171).

Na segunda lição, o autor inicia a apresentação das consoantes com a letra “V”, denominada como “invogal”, e considerada mais fácil de aprender:

Vamos agora combinar, com as vogaes, a invogal mais perfeita, que é o *v*; porém não lhe haveis de chamar ú-consoante, que é uma falsidade, e vai desmentir todas as combinações; nem como se usa modernamente, *vê* ou *ve*. Não lhe deis nome algum. Ensinai a *lél-o* com o beijo inferior sempre unido aos dentes de cima, vozeando; e depois não tendes mais do que ir apontando na palavra, sucessivamente, as letras, demorando-vos na leitura de cada uma o tempo conveniente, porque o valor dessa invogal é tão prolongável com o das vogaes. (DEUS *apud* VIEIRA, 2017, p. 99).

Ao escolher a letra “V” como a letra perfeita, o autor faz questão de o professor assinalar para os alunos ser o “V” uma fricativa, ou seja, faz fricção entre lábios e dentes; e não de meramente nomear a letra, memorizando sua junção com uma vogal para formar uma sílaba como faz a soletração (*vê* com *a*, *vá*).

Essa valorização pela fonética, apesar de não ser um método fonético, é nítida não só na 2ª lição, mas também na escolha da próxima consoante a ser apresentada que é a letra “F”, a qual está na 3ª lição e forma um par fonético de fricativas com a consoante “V”.

Em cada lição das consoantes mais simples, o padrão seguido era o seguinte: a letra a ser estudada foi apresentada isoladamente, depois palavras monossílabas iniciadas por ela, logo após palavras dissílabas e outras que se iniciam com uma vogal, para só depois vir a consoante estudada. Como por exemplo, a lição 3ª, a consoante “F” que era apresentada isolada, depois as palavras *FÉ* e *FUI*, como representantes das monossílabas, logo após a palavra *FIA* representando a dissílaba, *FIAVA* como trissílabas, *AFIA* e *AFIAVA* como palavras iniciadas com vogais e com a letra estudada ao centro.

As letras estudadas seguiram a seguinte ordem lógica de complexidade: primeiramente estudam-se as vogais e ditongos simples, seguidas das consoantes simples **v-f-t-d-b-p-l-k-q**, e das com certa complexidade **c-g-r-z-s-x-m-n**. Posteriormente, os ditongos complexos **th-rh-nh-lh-ph** e, por fim, o ditongo que o autor elegeu como o de maior grau de complexidade, o **ch**.

João de Deus utilizou a letra minúscula de imprensa para as lições, todavia trouxe o alfabeto ao fim da cartilha com as letras maiúsculas. Também trouxe, ao final, textos sem ilustrações e sem muita preocupação com a temática de universo infantil. Um dos textos, “Hino de Amor”, abordou, por exemplo, a temática religiosa:

Andava um dia
Em pequenino
Nos arredores
De Nazaré,
Em companhia,
De São José

O Deus-Menino
 O Bom-Jesus [...]
 (DEUS, *apud* VIEIRA, 2017, p. 103)

O autor João de Deus fez a defesa do método analítico em sua introdução, buscando enaltecer a importância da palavra e da sua significação e criticando os métodos sintéticos e seus silabários:

Este systema funda-se na língua viva. Não apresenta os seis ou oito abecedários do costume, senão um, do typo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendem, que se expliquem; de modo que, em vez de o principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiariza com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis. Assim ficamos também livres do syllabario, em cuja interminável série de combinações mecânicas não há a penetrar uma idéia! (DEUS, *apud* VIEIRA, 2017, p. 97).

Inaugurou-se, neste momento, a primeira disputa entre os defensores do método João de Deus e os defensores dos métodos sintéticos.

Um exemplo de método sintético é a Cartilha da Infância de Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo (1855-1904). Segundo Mortatti, (2000), esta foi editada pela editora Paulo de Azevedo LTDA, com sede no Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, foi adotada primeiramente pelo governo paulista.

O pequeno livreto, criado em 1880, por um brasileiro e professor da Escola Normal de São Paulo, contém 62 páginas numeradas, grampeado ao meio, com o tamanho de 20 x

15, impresso em preto e branco, conta com apenas cinco ilustrações (da capa, da 1ª lição e dos



Figura 2



Figura 3

textos encontrados ao final da cartilha). Todas as ilustrações remetiam ao universo infantil, esboçando crianças, quer rezando, brincando ou ouvindo leitura de adultos.

O método utilizado foi da silabação, no qual se deviam memorizar oralmente as sílabas seguindo seu grau de dificuldade; posteriormente, as sequências com combinações silábicas sem relação com

nenhum significante, usadas apenas para a memorização e logo após uma lista com palavras simples como PIPA ou BABÁ e, por fim, os exercícios utilizando sentenças simplórias, como “IVO VIU A UVA”.

Mortatti (2000) nos informa que as cartilhas nacionais começaram a ser usadas por professores fluminenses e paulistas, os quais acompanhavam a movimentação acerca da questão dos métodos de alfabetização. A princípio, baseavam-se nos métodos sintéticos (alfabético, fônico e silábico), para, posteriormente, se basearem nos métodos analíticos (palavração, sentencição, global). O método sintético é considerado por alguns como protométodo, pois não possui fundamentos filosóficos ou psicológicos.

Na cartilha em questão não há atividades, nem espaços para a que o aluno crie e somente a leitura é contemplada. Nesta cartilha, não há atividades, nem espaços para a que o aluno crie e somente a leitura é contemplada.

As letras são apresentadas em uma ordem aleatória e confusa, apesar de inicialmente aparentar seguir a lógica de pares fonéticos.

A primeira lição aborda as vogais, a segunda e terceira, as letras “P” e “B”, (que são pares com semelhança fonética); nas lições seguintes, passa-se para as letras “F” e “D”, “T” e “L”, “J” e “M”, as quais não possuem nenhuma semelhança a não ser o fato de serem consoantes simples. As lições não seguem a ordem alfabética.

O mesmo não acontece com a letra “S”, a qual possui apenas uma lição para explicar as duas situações de utilização da letra “S” (inicial e SS entre vogais), sendo a letra S entre vogais exploradas juntamente com a letra “Z” em outra lição.

Não há textos coesos para serem estudados durante as lições, somente ao final da cartilha. Há frases soltas sem contexto ou afinidade entre si, as quais simplesmente exemplificam a utilização das letras exploradas.

A forma como as palavras são escritas chama a atenção, são escritas com as sílabas separadas, por exemplo, na 15ª lição “O sa-po já sa-rou da su-rra.”, e na 8ª lição: “Eu la-vei a la-ta de lei-te.”

A partir da página 50, há textos auxiliares: os dois primeiros com palavras separadas por sílabas, os demais escritos de forma regular. Os textos possuem em sua maioria uma relação com o universo infantil, alguns com o ambiente escolar. A poesia “Joãozinho” merece ser replicada:

Joãozinho é cabeçudo
Mas tem belo coração.
É dedicado ao estudo
E sabe sempre a lição.

Ao passo que Lorena,
Que do outro tanto ris,
Nem sabe pegar na pena,
Nem sabe pegar no giz.

Pois êle que, a trabalhar,
Nos estudos tanto avança,
É que pode caçoar
Da tua figura *pança!*

Vendo-te tão enfeitado,
Mas sem juízo, êle pode
Aplica-te este ditado:
Por fora
Bela Viola
Por dentro
Pão bolorento.
(GALHARDO, 1959, p.53).

Dentre os métodos sintéticos, encontra-se a cartilha Methodo Pinheiro Ba-ca-da-fa ou Methodo de Leitura Abreviada (1870-1880). É uma cartilha de apenas 14 páginas, com apenas duas ilustrações. O autor introduz a cartilha com as vogais, contextualizando-as em uma pequena história sobre índios:

O índio pai, achando-se doente, gemia constantemente deste modo Ai. Ai. Ai. Um carreiro, passando pela porta, ouvindo esse gemido, fez parar o carro com o signal ó, ó. Para o boi parar, e perguntou: Quem está gemendo? Eu! Eu respondi o doente. (PINHEIRO, *apud* MACIEL, 2002, p.152).

O texto contém palavras destacadas, formadas apenas por vogais como: AI, Ó, EU e palavras de maior complexidade.

Pinheiro traz as 16 consoantes utilizadas à época, buscando referência em nomes que se assemelhavam aos indígenas, para personagens de uma família ilustrados na cartilha (talvez influenciado pelas ideias naturalistas e pré-românticas de Jean Jaques Rousseau, em voga na época).

Os nomes criados para pai, mãe, filha e filho, respectivamente são Ba-ca-da-fa , Ga-ja-la-ma , Na-pa-ra-sa e Ta-va-xa-za. As demais lições são de formação de palavras com a junção de consoantes e vogais, partindo sempre da referência dos nomes dos personagens criados.

Outra cartilha analisada para exemplificar os métodos sintéticos é a intitulada Primeiro Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho (1892) a qual se apresenta com um cuidado maior com as ilustrações, apesar de priorizar as palavras. Apresenta um número bem maior de lições, totalizando 145 páginas, é dividida em dois exemplares.

Nesta cartilha, Felisberto de Carvalho apresentou uma proposta metodológica de emissão de sons (primeiro autor a fazer menção ao método fônico), associando letras, ilustrações e sentenças, utiliza-se do método sintético de palavração. A cartilha é iniciada com a apresentação das vogais, e palavras simples iniciadas com a letra P como: PÁ, PÉ, PÓ, PIA, PUA.

Após o estudo das palavras, há sentenças aleatórias, sem contextualização, com palavras já estudadas, como na página 55: “O cipó mata o ramo.”, ou pseudotextos como o da página 66 (respeitando a escrita da época): “Si o navio é uma ave do Oceano, a véla é a sua aza. A saracura nada no rio e bate aza, vôa, si vê a capivara” (CARVALHO, 1892, p.66). Há exercícios para completar mecanicamente as frases e atividades para realização oral de interpretação dos textos, o que demonstra uma grande evolução em relação às cartilhas analisadas anteriormente.

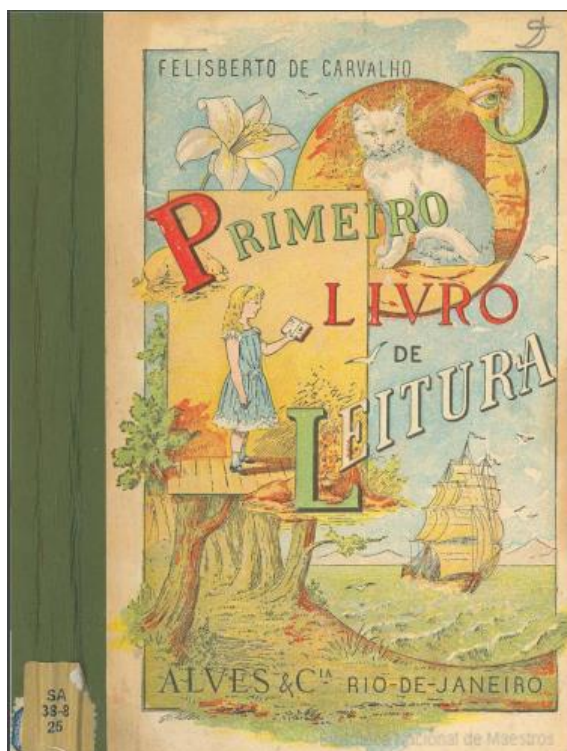


Figura 4

Na escrita havia os exercícios logográficos, que eram para simples traçado de letras, ou seja, caligrafia, sem produção criativa. Aliás, todas as palavras possuem sua inscrição com letra minúscula e ao lado a letra cursiva, mostrando a importância da caligrafia na cartilha citada.

A cartilha Método ABC, produzida na gráfica Brasil pelas Indústrias Reunidas Irmãos Spina, sem indicação de data, nem autor, exemplifica o método da soletração. Mede apenas 15,5 cm, e tem 16 páginas. Inicia-se com o alfabeto em letra maiúscula, seguido do alfabeto em letras minúsculas de imprensa e de letras cursivas, chamadas na cartilha de Alfabeto vertical. Após o alfabeto, são apresentadas nove cartas, que são listas para memorização de diversos padrões silábicos, iniciando pelos padrões simples, como ba-be-bi-bo-bu, aumentando a complexidade com o passar das cartas, até chegar à nona carta que apresenta mais de uma centena de palavras dissílabas. Segue com uma breve explanação acerca dos cinco sons da letra “X” e seus exemplos, além dos sinais de pontuação e acentuação.

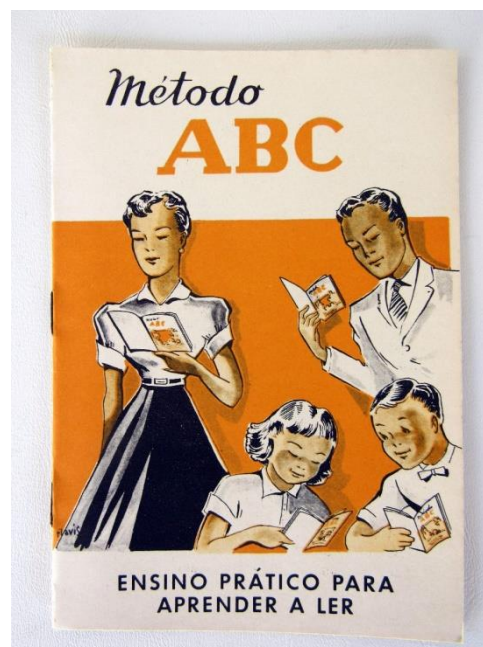


Figura 5

A última página sob o título Exercício traz uma série de cinco palavras com cada letra do alfabeto. As palavras são formadas com poucas dificuldades ortográficas, e em sua maioria, dissílabas. A capa possui o título, a ilustração de dois adultos e duas crianças lendo a cartilha e o subtítulo Ensino prático para aprender a ler e a cartilha não apresenta mais nenhuma ilustração, nenhum texto, nenhuma frase sequer. Buscando apenas ensinar/memorizar a combinação de letras e sons, sem buscar relação com o significado daquilo que se lê e sem trazer nenhum elemento do universo infantil.

A cartilha Método ABC é um exemplo clássico da soletração, e segundo Marlene Carvalho:

O método baseia-se na associação de estímulos visuais e auditivos, valendo-se apenas da memorização como recurso didático [...]. Não se dá atenção ao significado, pois as palavras são trabalhadas fora do contexto. Trata-se de um processo árido, com poucas possibilidades de despertar interesse para a leitura[...] (CARVALHO, 2005, p.22).

2º MOMENTO

Mortatti (2000) nos traz que a partir de 1890, com a reforma da instrução pública no estado de São Paulo, a Escola Normal iniciou um movimento de reorganização para servir de modelo aos demais estados, criando assim uma escola modelo anexa à Escola Normal, onde se utilizava o método analítico de alfabetização, cujo ensino de leitura deveria partir do “todo”, para depois analisar as partes menores que constituem a alfabetização.

Com a defesa de normalistas, o método analítico ganha força e a indústria editorial passa a produzir, além de cartilhas com este método, artigos e instruções normativas para o seu uso, institucionalizando assim essa nova forma de ensinar a lectoescrita.

Segundo Mortatti (2006), os professores formados por essa Escola Normal também disseminaram para demais estados do Brasil, na primeira década republicana, o método analítico.

Este momento é caracterizado pela disputa entre os defensores dos métodos sintéticos, principalmente a silabação, e os defensores do então revolucionário método analítico. Mortatti (2006) nos revela que o método analítico sofreu influência norte-americana, com isso a concepção da criança passa a ter um caráter biopsicofisiológico, “cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética.” (MORTATTI, 2006, p. 7). Sendo assim, havia um consenso entre os que defendiam o método analítico de ser necessário moldar o ensino da leitura a esta nova concepção de criança. Outro ponto que a autora destaca é que neste momento, no final da década de 1910, como mencionamos anteriormente, o termo “alfabetização” passa a ser usado para se referir ao ensino inicial da escrita e leitura.

De acordo com Mortatti (2000), neste momento também ocorria uma disputa “interna” entre os defensores do método analítico já que este poderia se subdividir entre palavração, sentençação ou historieta.

A escrita começa a ser contemplada, contudo apenas mediante exercícios copiados e ditados, a caligrafia é muito valorizada. De acordo com a autora em questão, esse segundo momento se estende até meados da década de 1920.

Mortatti destaca haver neste momento o fundamento de uma nova tradição, envolvendo questões didáticas:

O *como ensinar*, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar, o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança. (MORTATTI, 2006, p. 8).

Como exemplo deste momento temos a cartilha O Livro de Lili de Anita Fonseca, em 1940, publicado pela Editora do Brasil S/A.

A cartilha traz, como inovação, um volume separado para o professor e a cartilha para o aluno, além de não se apresentar como um livro pronto (sendo entregue à medida que o aluno vai vencendo as páginas).

A fundamentação teórica é do método analítico, a cartilha parte de historietas, para frases, depois para palavras, sílabas e, por fim, fonemas. Tem como diferencial a preocupação com o aspecto semântico: os textos são escolhidos dando-se ênfase ao universo infantil ligado à Lili, personagem infantil que dá nome ao livro.

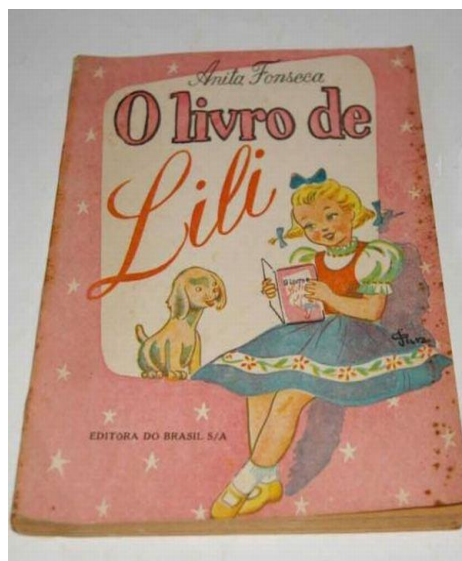


Figura 6

A edição de 1964 conta com 21 historietas, repetindo-se as historietas três vezes cada. A primeira apresentação é feita com letra de imprensa e uma ilustração, a segunda, com letra cursiva e uma ilustração, a terceira, com letra de imprensa, porém, sobre pauta e uma frase abaixo a respeito do texto para completar com a palavra representada pelo desenho. Segue um exemplo de historieta da página 75, com o título Suzete, que é a cachorrinha da personagem principal Lili:

Suzete

Au! Au! Au! – diz Suzete.
 Venha Lili. Venha depressa.
 Venha brincar comigo no jardim.
 Eu gosto tanto de brincar com você!
 Você corre atrás da bola.
 Eu corro atrás de você.
 Au! Au! Au! Venha depressa, Lili.
 (FONSECA, 1940, p. 33).

Como foi visto no exemplo acima, as historietas são semanticamente simples, têm como tema principal a vida de uma criança, (a Lili), traz frases curtas, apresenta palavras com diversas complexidades ortográficas, desde palavras monossilábicas como AU até palavras com maior complexidade, por exemplo, utilizando dígrafos como NH, “RR, SS.

Nas páginas seguintes ao texto, a autora faz exercícios retomando sentenças ou palavras do texto como base para a atividade proposta, assim como propõe as cinco fases do método global, a saber:

1° conto,

2° sentenças,

3° entendimento do sentido,

4° palavração e,

5° silabação ou elementos fônicos.

3° MOMENTO

Em meados de 1920, o debate começa a se diluir, apesar de ainda existirem os defensores do tradicional analítico e os defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico).

No 3° momento se inicia uma relativização da importância do método.

Este momento não promete a revolução da alfabetização, mas apresenta bases psicológicas contidas em Testes ABC (1934), de Lourenço Filho os quais medem o nível de maturidade necessária da criança à aprendizagem da leitura e escrita, classificando os alfabetizandos. De acordo com Mortatti (2000, p. 26), funda-se aí uma nova tradição chamada de “alfabetização sob medida”.

Mortatti (1999) ainda considera Lourenço Filho um autor de grande destaque no cenário educacional brasileiro.

Lourenço Filho aspirava, no início deste momento histórico:

A reforma da educação, diretamente relacionada à necessidade de renovação e inovação intelectuais e de uma reforma ampla em todos os setores da sociedade brasileira, iniciada com a revolução de 1930 e que pressupunha, dentre outros aspectos, difusão da instrução elementar e redefinição e aumento das escolas superiores, como forma de democratização da sociedade (FILHO, 1999, p. 143).

Essa movimentação pela renovação da educação no país foi institucionalizada especialmente por um documento denominado *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). De acordo com Mortatti (1999), este visava uma política nacional educacional, mediante a integração e generalização da educação de todo o país, de iniciativas estaduais renovadoras, e uma organização de forma sistêmica dos ensinos primários, secundários e superiores e das modalidades de ensino: normal, rural e profissional, além de novos ideais pedagógicos e sociais.

O documento em questão foi divulgado e interpretado por nomes de grande relevância intelectual e acadêmica no país como Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo.

Dentre estes novos ideais estava a construção de uma pedagogia pautada em princípios científicos e experimentais, e, com base nessa característica, de acordo com Vieira (2017), Testes ABC, foram um marco importante neste momento.

Estes testes eram aplicados no intuito de estabelecer uma classificação inicial dos alunos recém-ingressados na escola, além de permitir uma “previsão” do tempo necessário para a alfabetização, sendo de um semestre, um ano letivo ou mais. De acordo com Vieira (2017), após a seleção, eram formados grupos com alunos “fracos”, “médios” e “fortes”. Essa seleção, feita por professores orientados a aplicar o teste, era usada para formação de turmas agrupadas com seus pares de acordo com seu grau de prontidão, servia também para respaldar o encaminhamento de crianças com dificuldades para avaliação médica ou pedagógica em instituições especializadas ou para turmas “lentas”, uma espécie de diagnóstico ou prognóstico dos alunos. De acordo com Lourenço Filho, “Razão mais para que, tão pronto possível, as crianças-problema sejam reconhecidas como tais e devidamente encaminhadas”. (LOURENÇO FILHO *apud* VIEIRA, 2017, p.131).

Lourenço Filho defende seus testes, afirmando que podem orientar o professor nas individualidades dos alunos e que as condições nas quais cada aluno se encontra devem ser conhecidas por parte do professor de modo a ocorrer efetivamente o processo de alfabetização:

Desde que os mestres compreendam bem os fundamentos dos Testes ABC, passarão de aprendizagem das crianças a seu cargo, podendo melhor orientar o ensino em cada caso. Perceberão que não existem procedimentos mágicos que ensinem a ler, que as condições sejam peculiares, e que essas condições deverão ser conhecidas. Entre elas, não estarão apenas as de maturidade, como conceito geral, mas as que decorram também de desajustamento, em certo número de alunos, e que no ato da aplicação das provas poderá igualmente denunciar-se. (FILHO *apud* VIEIRA, 2001, p.129).

Os testes eram agrupados em um livro publicado pelas Edições Melhoramentos no estado do Rio de Janeiro, em 1934. São 152 páginas de formato pequeno (19,5 cm X 14 cm), 39 ilustrações e oito testes, os quais, de acordo com Mortatti (1999), buscavam “medir” a aptidão do aluno em relação a diversos aspectos como coordenação motora, capacidade de articulação das palavras, resistência à ecolalia, memória auditiva, vocabulário, compreensão geral e outros aspectos. Há instruções detalhadas aos professores acerca da aplicação (o período ideal, condições do examinador e do examinado, organização da classe e outros).

Segundo Mortatti (1999), o livro chegou à 12ª edição, no Brasil, com uma tiragem de 62.000 exemplares, tendo reconhecimento nacional e internacional. Foi traduzido para diversas línguas, além de servir como referência bibliográfica estrangeira, o que incluía recomendações oficiais de vários países latino-americanos para o uso dos testes ABC nas escolas primárias.

O autor faz em seu livro uma introdução à Escola Nova, partindo da teoria, para depois iniciar a prática com seus testes. Ele traz a ideia inicial da pesquisa com concepções de

alfabetização, educação, cultura, escrita e leitura; a dificuldade resultante das relações entre essas diversas concepções, a nova proposição escolanovista; e um histórico de suas pesquisas, principalmente, em relação à maturidade mensurada por seus testes.

Este terceiro momento marca a história da alfabetização inclusive pelo uso do termo “alfabetização”, como nos confirma Mortatti:

A palavra “alfabetização” passou, portanto, a partir desse momento histórico, a designar um processo de caráter funcional e instrumental, relacionado com o escolanovismo e com o ideário político liberal de democratização da cultura e da participação social. Desse ponto de vista, “alfabetização” passou a designar explicitamente um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino, aprendizagens escolares simultâneas da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais. (MORTATTI, 2009, p.67).

A cartilha exemplificativa deste 3º momento foi produzida pelo mesmo autor dos testes ABC, Manoel Lourenço Filho: a Cartilha do Povo, editada primeiramente pela Companhia Melhoramentos, no ano de 1928.

A cartilha em questão tem, segundo Mortatti (1999), a peculiaridade de servir para o ensino tanto dos métodos sintéticos, quanto dos métodos analíticos, sendo apenas um instrumento nas mãos do professor ou tutor, sem necessariamente defender um método de alfabetização específico. Vieira (2017) salienta que este livreto se apresenta como um material que visa valorizar o universo infantil, principalmente no referente às questões voltadas para a educação cívica e ao amor à pátria.

A autora Bertoletti (2006) destaca que, apesar de não priorizar nenhum método, não faz uma ruptura completa com métodos anteriores usando, por exemplo, textos de cartilhas antigas de Arnaldo Barreto e Hilário Ribeiro.

De acordo com Vieira (2017), Lourenço Filho fugiu das tensões e conflitos, propondo soluções técnicas para o problema da alfabetização e defendendo um ensino “pautando-se na literatura da psicologia experimental que estabelecia aptidões e habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita”. (VIEIRA, 2017, p.133).

Lourenço Filho passa a ter um destaque neste terceiro momento, não só com os Testes ABC, mas como com suas cartilhas. Segundo Mortatti:

[...] sua atuação representa busca de concretização de uma das aspirações sociais e culturais típicas do início deste momento histórico, cujos efeitos tendem a tornar

“normais” e “rotineiros” nas décadas seguintes: a reforma da educação, diretamente relacionada à necessidade de renovação e inovação intelectuais e de uma reforma ampla em todos os setores da sociedade brasileira, iniciada com a revolução de 1930 e que pressupunha, dentre outros aspectos, difusão da instrução elementar e redefinição e aumento das escolas superiores, como forma de democratização da sociedade. (MORTATTI, 2000a, p. 142-143).

O foco passa a ser dado à criança e não mais somente ao método, podendo-se usar o método analítico-sintético – misto ou eclético. E apesar de o método analítico continuar sendo considerado o melhor, sua defesa apaixonada vai se diluindo, a favor de novos fins, respeitando tanto a potencialidade individual da criança, quanto a necessidade da eficácia do processo de alfabetização.

Acerca deste novo foco, Bertolotti (2006) afirma: “Nesse “novo” pensamento, portanto, o que importavam eram os fatores relativos ao *interesse* da criança em aprender e a *maturidade biofisiológica* – aspectos internos e considerados pré-requisitos para o aprendizado da leitura e da escrita”. (2006, p.103- grifos da autora).

A autora Bertolotti (2006) acrescenta ser a intenção maior de Lourenço Filho, em a Cartilha do Povo, oferecer um instrumento de educação voltado para a população, correspondendo à técnica do ler e do escrever como meio para aquisição da cultura, progresso, enfim, garantindo prosperidade para a nação, tirando assim o país do atraso e o levando-o para a modernidade.

A Cartilha do Povo contém 40 lições, distribuídas em 48 páginas. Apresenta ilustrações coloridas e usa a letra de imprensa de diferentes formatos. A primeira lição se dá com a apresentação das vogais, seguidas com a formação de ditongos. Na 3ª lição são introduzidas as consoantes, sem levar em conta a ordem alfabética ou os pares fonéticos. Segundo Lourenço Filho, essa ordem se dá de acordo com uma “coordenação que tornasse possível o maior número de combinações representativas de palavras do vocábulo natural da criança: *b, l, n, t, c* etc.” (LOURENÇO FILHO *apud* MORTATTI, 2000a, p.173).



Figura 7

As lições seguem um mesmo padrão até a lição 11^a, quando passa a haver a ilustração, a palavra destacada em fonte maior e em negrito, com destaque nas sílabas e novas palavras formadas com combinações variadas das sílabas usadas na palavra anterior, para finalizar há frases formadas com as palavras aprendidas. A partir da 25^a lição são introduzidas palavras complexas. Nas 35^a e 36^a lições são apresentados os alfabetos de imprensa e cursivo minúsculo e maiúsculo. As quatro últimas lições são historietas e a cartilha se encerra com o Hino Nacional.

Na cartilha do Povo, das historietas são retiradas as sentenças e depois destacadas palavras-chave, que são em geral palavras simples do universo infantil (banana, bola, dado etc.) ilustradas e impressas em destaque com letras de imprensa maiúsculas e minúsculas.

A cartilha Caminho Suave, foi publicada pela primeira vez em 1948 e utilizada pelo Ministério da Educação do Brasil para alunos de escolas públicas até meados de 1990. Segundo Fioravanti, “é considerado o maior sucesso editorial do país e o símbolo por excelência da alfabetização tradicional.” (FIORAVANTI *apud* MACIEL, 2002, p.163).

De acordo com Vieira, acerca da obra de Lima,

A adoção da obra teve seu auge entre as décadas de 1970 e 1980. Nesse período, em decorrência do golpe militar de 1964, tem-se a ampliação e a valorização dos processos de industrialização e de desenvolvimento econômico e o poder público, focado na ideia de progresso, acelera esse processo com a instalação de poderosas empresas internacionais no país. (VIEIRA, 2017, p.143).



Figura 8

Com a adoção deste novo modelo organizacional, a tendência liberal tecnicista ganha força e busca a formação de “mão de obra” qualificada para a indústria, ou seja, preparação de profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país. Neste modelo se enquadra a cartilha Caminho Suave. O aluno a ser formado deveria ser treinado para alcançar as metas estipuladas pelo governo e segundo Libâneo:

[...] o essencial não é o **conteúdo** da realidade, mas as técnicas (**forma**) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência. (LIBÂNEO, 1982, p.3, grifos do autor).

No fim deste 3º momento, as ideias escolanovistas cedem lugar para o ensino tecnicista, que foi oficializado por meio de duas reformas educacionais, a primeira no ano de 1968 e a outra 1971.

A primeira foi a reforma universitária, surgida por meio da Lei 5.540/68, a qual introduziu no curso de pedagogia habilidades técnicas como a formação de supervisores pedagógicos e a implementação de cursos de pós-graduação para qualificar professores no campo científico e pedagógico.

A segunda foi a reforma da educação básica com a Lei 5.692/71, a qual unificou os antigos primário e ginásial no 1º grau com 8 anos de duração e transformou o colegial em 2º grau com 3 anos de duração, sendo este profissionalizante.

Vieira (2017) ressalta que essas reformas buscaram atingir as condições apontadas pelos modelos políticos e econômicos vigentes, tentaram buscar a racionalização dos aspectos administrativos e pedagógicos, assemelhando o processo educativo ao trabalho fabril.

Diante deste cenário, a autora da cartilha, Branca Alves de Lima, professora da escola pública de São Paulo, consegue aproveitar o momento crescente do mercado editorial didático, que se ampliou e ganhou espaço apesar do cerceamento da liberdade de expressão.

A autora lançou sua cartilha Caminho Suave com expressiva tiragem. Tamanho foi o sucesso da referida cartilha que deu origem a uma editora com o mesmo nome Caminho Suave, com sede em São Paulo. Segundo Mortatti (1999, p.207): “Reformulada provavelmente em meados da década de 1970, época que chegou a vender 1 milhão de exemplares por ano, a

cartilha continua a ser editada até os dias atuais e distribuída às escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático”. Salientando que a autora faz menção aos dias atuais, porém o PNLD é reformulado periodicamente e o último a contemplar a cartilha citada foi o de 1997.

A autora denomina seu método como “Alfabetização pela imagem”, mas não passa de um desdobramento do método silábico, opondo-se ao método global de contos e à obrigatoriedade do método analítico. Mortatti (1999, p. 208) reproduz a carta que Lima dirige aos professores e explica a escolha de seu método:

A escolha do método é também de muita importância.
Tenho observado que a criança encontra dificuldade em formar sentenças completas à vista de uma gravura, mas diz espontaneamente: gato, cachorro, faca etc.
Pôr esse motivo, baseei meu processo de “Alfabetização pela Imagem” no “método Analítico-Sintético”, mas partindo da palavra. Foram escolhidos vocábulos familiares e de fácil articulação. (LIMA, 1954, p.3).

A cartilha apresenta as letras, em estudo, relacionadas a uma imagem, como a letra A que forma o corpo de uma abelha, que seria uma palavra-chave para aquela lição. Após as vogais, a lição posterior segue para as consoantes sempre com suas famílias silábicas e com a mesma sistemática de transformar a letra em parte do desenho, como a letra B que forma uma barriga.

As lições possuem uma estrutura sequencial com certa similaridade. Inicia-se com a gravura com destaque para o traçado da letra que é apresentada naquela lição; a sílaba inicial da palavra-chave representada pela imagem; frases com as palavras estudadas até então; lista de palavras com as sílabas estudadas e sílaba destacada acompanhada de cada vogal. As palavras são escritas com letra de imprensa minúscula e maiúscula no início das frases ou em substantivos próprios, as ilustrações são coloridas e buscam atingir o público infantil.

Para finalizar a cartilha, a autora insere um pequeno texto intitulado “Crianças de hoje – homens de amanhã”, com o intuito de elogiar o esforço daqueles que se esforçaram para chegar até o fim do livro e estão aptos para passar para a próxima etapa. As lições, assim como nas outras cartilhas analisadas, focam a compreensão das letras e o processo de leitura em detrimento da escrita, as atividades são repetitivas, com valorização explícita da



Figura 9

memorização, de fácil assimilação e não apresentam em nenhum momento foco na produção textual.

Há frases descontextualizadas, contendo as letras apresentadas na lição, repetindo algumas frases medíocres editadas há quase um século na “Cartilha da Infância” de Galhardo, como “O bebê baba.”, tendo como diferencial meros recursos gráficos de cores e imagens infantilizadas, como demonstra a Figura 7.

Outra preocupação nítida nesta cartilha é em relação à caligrafia: apresenta várias lições para cobrir linhas pontilhadas e de como fazer o traçado das letras, no intuito de estimular a coordenação motora fina, apesar de ser um modo enfadonho de estímulo.

4º MOMENTO

No final da década de 1970, inicia-se o quarto momento histórico da alfabetização no Brasil. A disputa se dá entre os defensores dos tradicionais métodos, das tradicionais cartilhas e dos tradicionais diagnósticos do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos e os defensores do construtivismo de autores como Emília Ferreiro.

No 4º momento, os temas em voga e as normatizações feitas pelos órgãos competentes coincidiam: o foco não estava mais nos métodos, mas na construção do conhecimento linguístico pela criança e no seu processo de ensino-aprendizagem, como destaca Mortatti:

Mediante a busca de respostas didático-pedagógicas coerentes com a necessidade formulada de superação dos problemas sócio-político-educacionais da época, essa coincidência encontra sua síntese no discurso sobre a “renovação conceitual”, representada pelo postulado da construção do conhecimento linguístico pela criança, em decorrência do quê, o eixo da discussão é deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo. (MORTATTI, 1999, p. 254).

Defendido pelos educadores progressistas, o construtivismo trouxe as novas bases teórico-metodológicas advindas de diversas áreas e suas influências, como sociologia, filosofia e história da educação. Também trouxe forte influência dialético-marxista; além da psicologia com a figura de Emília Ferreiro e seus colaboradores trazendo a vertente cognitivista piagetiana; e a linguística com a base estruturalista de Noam Chomsky, que investiga as relações entre fatores inatos, maturacionais e experienciais.

O fim da ditadura militar e a redemocratização do país trazem também a reorganização democrática das instituições e das relações sociais. A escola volta a ser um local de discussão aberta e sua finalidade social e política produzidas historicamente são sujeitas a revisões ideológicas, em um posicionamento crítico nítido ao escolanovismo e sua herança tecnicista. Com essa ideia corrobora o autor Saviani:

Nós poderíamos dizer que a Pedagogia Tradicional, assim como a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista são não críticas: são reprodutivistas, no sentido em que chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. Sendo assim, essa concepção crítico-reprodutivista não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente. Assim, dada uma sociedade capitalista, sua Educação reproduz os interesses do capital. Esta concepção serviu para municiar a denúncia da pedagogia oficial dominante e, no período entre 1975 e 1978, era confundida com o conceito dialético. (SAVIANI, 1989, p.25).

Congressos e seminários passam a ter como foco os diagnósticos e denúncias dos problemas educacionais assim como as ideias de Saviani.

O problema do fracasso escolar, principalmente das camadas populares e em especial o constatado na passagem da 1ª para a 2ª série do então 1º grau, passa a ser explicado como advindo de uma organização social fundamentada na desigualdade e na ideologia de classes abastadas. E com base nessa ideologia, continuam segregando os diferentes e neutralizando as diferenças, e o aparelho do Estado possui função de converter os desvios e deficiências, e a escola possui função de destaque neste aparelho.

A escola se tornou um espaço de resistência e de contribuição para a minimização da desigualdade, as atividades praticadas na escola, como o ato de ensinar a ler e a escrever, não devem ser apenas técnicas, mas também políticas. Mortatti nos fala acerca da importância dessa instituição em uma sociedade capitalista:

Dada essa função prevista para a escola no contexto de uma sociedade capitalista, a luta pela democratização das oportunidades sociais não pode prescindir dessa instituição, desde que se entenda não como espaço de reprodução, mas de resistência à alienação imposta, mediante um processo de instrumentalização das classes dominadas. (MORTATTI, 1999, p.259).

ENTRE PARÊNTESES: PAULO FREIRE E HELOÍSA MARINHO

Ao final do terceiro período e entremeando o quarto período, emergiram a proposta de Paulo Freire e a de Heloísa Marinho que não chegaram a se impor na rede pública de ensino, mas se fizeram presentes com força reconhecida, ainda que à margem do fluxo oficial. As duas propostas diferenciam-se bastante de todos os momentos elencados por Maria Rosa Longo Mortatti, pois claramente, indicaram a necessidade de um compromisso político, no processo de alfabetização, não existente a época, nem nos dias atuais.

PAULO FREIRE

Uma metodologia merecedora de destaque, por sua contribuição na alfabetização no Brasil, é a de Paulo Freire (1921-1997), entretanto esta não se encaixa no 4º momento elencado por Mortatti. De acordo com Ramed: “Freire criticou os métodos tradicionais de ensino. Defendia a consciência política e o uso de materiais e textos extraídos da vida cotidiana dos/as alfabetizando/as.”(RAMED, 2005, p.3).

Além do método freiriano representar uma renovação da metodologia na alfabetização de jovens e adultos, seu sistema de educação tinha um cunho político-ideológico no intuito de despertar nos alfabetizando uma consciência política.

O método era dividido em três etapas: investigação, tematização e problematização. Consistia em explorar palavras geradoras como ENXADA, TIJOLO, CIMENTO, para alunos que trabalhavam em obras, FÁBRICA, TECIDO para aqueles trabalhadores da indústria têxtil e outras que estariam ligadas ao cotidiano vivido pelo alfabetizando. A partir da análise fonética das palavras geradoras, passa-se a construir novas palavras, aumentando assim, o repertório lexical.

Outro diferencial estava na importância atribuída à carga de conhecimento trazida pelo aluno:

Freire afirmava que o analfabeto adulto, embora não tivesse instrução escolar, participava do mundo do trabalho e da cultura e possuía um legado de experiência e conhecimento do mundo. (CARVALHO, 2005, p. 44).

De acordo com o site Andragogia Brasil, Paulo Freire foi reconhecido com 41 títulos de doutor honoris causa de universidades como Harvard, Cambridge e Oxford. Em 13 de abril de

2012, foi sancionada a Lei nº 12.612, que o declara Patrono da Educação Brasileira. Recebeu também o Prêmio de Educação para a Paz da UNESCO, no ano de 1986; está incluído no *International Adult and Continuing Education Hall of Fame* e no *Reading Hall of Fame*; além de diversos outros reconhecimentos.

HELOÍSA MARINHO

Outra metodologia a não se enquadrar nos momentos de Mortatti, mas que merece ser citada é a Alfabetização Natural de Heloísa Marinho (1903 – 1994). Bacharel em Psicologia e especialista em filosofia pela Universidade de Chicago, destacou-se na formação de professores da educação infantil no Brasil. Em 1949, o Instituto de Treinamento do Rio de Janeiro, juntamente com Marinho, fundou o curso profissionalizante de educação, posteriormente transformado em centro de formação de professores, sendo uma das marcas de sua trajetória.

Autointitulada discípula de Lourenço Filho e Anísio Teixeira, Heloísa Marinho implementou, no Brasil, método natural de alfabetização. Com uma proposta crítica às cartilhas e as práticas tradicionais de alfabetização, sua metodologia partia da palavração, se assemelhando ao método de Paulo Freire, as palavras deveriam ser retiradas do cotidiano dos alunos. Gilda Rizzo, autora do livro *Alfabetização Natural* e discípula de Marinho, compara o método descrito com o freiriano:

As instituições do nosso saudoso e eminente colega professor Paulo Freire, também o levaram a acreditar na importância do elo de interesse e conhecimento do significado da palavra para o educando o que levaram a criar um método onde apresentava e explorava palavras que, supostamente seriam do interesse do aluno operário no ato de aprender a ler. (RIZZO, 2005, p.10).

Neste método, a aprendizagem parte de atividades ou jogos lúdicos elaborados a partir de conjunto de palavras-chave escolhidas pelos alunos, ou seja, palavras do seu cotidiano ou interesse. As gravuras, feitas pelos alunos, também ocupam um espaço importante na metodologia, tudo deve ser ilustrado, como fonte de apoio para aquisição de significado para o que é escrito.

A disposição do mobiliário na sala de aula é outro diferencial, pois ao contrário de carteiras dispostas em fileiras militarmente posicionadas, as carteiras são agrupadas de forma a possibilitar que os alunos façam atividades diferenciadas ao mesmo tempo, de acordo com seu

interesse. Por exemplo, há um espaço para a leitura, outro para jogos matemáticos, outro para formação de palavras.

A concepção de erro é também um aspecto distinto do ensino tradicional, muito próximo ao que é pregado pelo Construtivismo. Segundo Rizzo:

Os erros encontrados devem ser percebidos com bom humor e paciência pelo educador, que deverá agir incentivando a releitura, oferecendo colaboração afetiva e respeitosa de encorajamento, que ensine o aluno a desejar melhorar sua produção e acreditar que possa fazê-lo. Nenhum recurso que possa fazer o aluno envergonhar-se do próprio erro é aceitável, como também é inadmissível o emprego de ameaças, que terá que ser evitado. (RIZZO, 2005, p.148).

CONSTRUTIVISMO E LETRAMENTO

Com a implementação da LDB 94/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na década de 1990, deu-se início a um processo de modificações importantes nos paradigmas da alfabetização no Brasil.

A ideia de alfabetização deixa de ser apenas uma aquisição do sistema da escrita, mas sugere uma perspectiva social mais ampla: a de letramento, conceituado por Magda Soares como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.” (1998, p.47). Não basta mais ensinar a ler e escrever, principalmente se forem utilizados textos fora da realidade do aluno, como frases de algumas cartilhas analisadas, é necessário letrar, utilizar o sistema no dia a dia, dando a ele uma funcionalidade real.

A autora ainda acredita que o letramento traz um impacto sobre os indivíduos que se apropriam da lectoescrita, tornando-se parte de seu cotidiano como meio de comunicação e expressão. Diferente da alfabetização no sentido restrito de aprendizagem inicial de leitura e escrita, que é a mera apropriação do código alfabético, o letramento está na extensão e qualidade do domínio da leitura e escrita.

Além disto, o ideário construtivista e interacionista difundido na época levou a questionar métodos e cartilhas utilizadas anteriormente na alfabetização, fomentando assim o letramento além da alfabetização.

Segundo a LDB, a Educação Básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, Art. 22), e não mais memorizar letras ou palavras desconexas e sem sentido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, criados em 1997 pelo Ministério da Educação Brasileiro, usam o princípio do letramento, e trazem como instrução para os alfabetizadores o Método Global ou Ideovisual de ensino. Tendo o texto como unidade primeira do ensino, critica não só as cartilhas, mas principalmente os métodos sintéticos, em específico o silábico, como demonstra o trecho a seguir da seção Alfabetização e Ensino da Língua:

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-a-bá seja pré-requisito para o

início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. (MEC, 1997, p. 27).

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular também traz o letramento como princípio para a alfabetização:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017).

Contudo em seus eixos norteadores retira o eixo Compreensão e valorização da cultura escrita, e torna como eixo central da alfabetização a apropriação do sistema de escrita, que seria a alfabetização restrita. Esse eixo suprimido é um pressuposto de letramento e fazia parte do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental Pró-letramento de 2008.

Apesar de não se tratar de um método de alfabetização, segundo a introdução dos Parâmetros, a pesquisa psicogenética piagetiana sobre aquisição da língua escrita causou um grande impacto na educação. A pesquisa mostra como a criança, centro do processo de alfabetização, constrói hipóteses acerca da escrita e como essa evolução se dá de forma individualizada e diferente do senso comum.

O Construtivismo é uma corrente de pensamento e quem o adota se apoia no biólogo, psicólogo e epistemólogo Jean Piaget (1896 - 1980), considerado um dos maiores pensadores do século XX. Ele afirma: “[...] o ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”. (PIAGET, 1983, p.224). Diferente da memorização e dependência do material didático pregado pelos movimentos tradicionalistas da educação.

Para Castañon, o termo Construtivismo emerge no contexto da Epistemologia Genética “para indicar o papel ativo do sujeito na construção de suas estruturas cognitivas.” (CASTAÑON, 2005, p.37). Enfatizando assim o tema da proatividade humana, o sujeito constrói sua representação de mundo, e não recebe passivamente a impressão causada pelo objeto em questão. Contudo, o autor destaca o fato de outras teorias se apropriarem do termo mesmo tendo posições ontológicas e epistemológicas diversas, e em diversas áreas do

conhecimento, como na sociologia, na psicologia e na educação, tornando o termo confuso e de difícil definição.

Dos conceitos de Piaget, dois esclarecem sua maneira de explicar o processo de construção do conhecimento pelo sujeito, são os conceitos de assimilação e de acomodação. Segundo o autor acima “[...] somos seres ativos quando interpretamos a experiência para assimilá-la aos nossos esquemas e teorias, e somos ativos quando mudamos nossos esquemas e teorias de forma a acomodarem-se à realidade.” (CASTAÑON, 2005 p.39).

Podemos elencar alguns princípios que são relacionados ao Construtivismo na educação:

- Os estudantes são protagonistas no processo de ensino e aprendizagem;
- Deve-se respeitar o nível de maturidade de cada estudante;
- O professor é um facilitador ou mediador do processo de aprendizagem e não um mero transmissor de conteúdo;
- O ensino deve ser considerado como um processo dinâmico e não estático;
- O aprendizado se dá gradualmente; e
- Todo novo conhecimento é aprendido a partir de conceitos adquiridos anteriormente.

Os PCN's ajudaram a difundir não só o letramento, o ideário construtivista, bem como as pesquisas de Emília Ferreiro.

EMÍLIA FERREIRO

Em meados dos anos 1980, com mais de 17% de crianças e jovens analfabetos, segundo dados do IBGE, sem contar com os analfabetos funcionais, crescia a expectativa da sociedade em relação à alfabetização. Uma movimentação em áreas como a linguística e a psicologia já iniciada em décadas anteriores ganha força, com autores como Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Emília Ferreiro, psicóloga e pesquisadora, nasceu em Buenos Aires, na Argentina, em 1937. Foi orientada em seu doutorado, na Universidade de Genebra, por Jean Piaget, e trouxe suas ideias para a América Latina. Retornando à Argentina, após seu doutorado, se juntou a outros pesquisadores como Ana Teberosky, Alicia Lenzi, Suzana Fernández, Ana María Kaufman, Delia Lerner, Célia Jakubowitz e Liliana Tolchinsky, para, segundo Mello (2007), “pesquisar e encontrar soluções para os problemas enfrentados em relação à aprendizagem da leitura e escrita, pois (as pesquisadoras) defendiam o ponto de vista de que a escola pública deveria garantir o direito à alfabetização de todas as crianças.” (MELLO, 2007, p.30).

Ferreiro lecionou na Universidade de Buenos Aires, mas, após as tensões políticas ocorridas em seu país, nos anos 1970, radicou-se no México, encontrando lá ambiente propício para continuar suas investigações com crianças, para iniciar seu trabalho com adultos, incluindo indígenas, e dar continuidade ao seu trabalho como docente e pesquisadora no IPN - Instituto Politécnico Nacional.

Essa pesquisadora foi e ainda é um nome de peso na alfabetização no Brasil. Considerada por muitos como responsável por uma “Revolução Conceitual” no campo da alfabetização, recebeu várias homenagens de reconhecimento pelo seu trabalho, inclusive no Brasil, como o de Doutora *Honoris Causa* da Universidade do Rio de Janeiro em 1995. No ano de 2001, recebeu do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a condecoração “Mérito Educativo no grau de Grande Oficial”, quando foi ressaltado fazerem suas ideias parte dos PCN’s – Parâmetros Curriculares Nacionais, documento do Ministério da Educação do Brasil, norteador do trabalho dos docentes no país. Além das homenagens recebidas no Brasil, recebeu diversas condecorações em seu país de origem e em vários outros.

No México, no ano de 1979, Ferreiro publicou, em coautoria com Ana Teberosky, o seu mais importante trabalho *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, que foi traduzido para o português com o título *Psicogênese da Língua Escrita*, no ano de 1985.

Apesar de não ter morado no Brasil, sua preocupação com a alfabetização em terras brasileiras se mostra presente em um de seus livros e nas diversas palestras proferidas neste país:

No Brasil, os resultados foram tomados pelas pessoas que estavam lutando contra esse escândalo nacional de tantas reprovações no primeiro ano, pessoas que haviam feito uma profunda reflexão sobre os fenômenos da alfabetização... e que estavam desesperadas com essa dissociação de ser construtivista na hora da matemática e condutistas na hora da leitura e da escrita. (FERREIRO, 2001, p. 40).

De acordo com Gonçalves (2003), as investigações de Emília Ferreiro se atêm ao processo de aquisição da escrita em crianças, vinculando-as ao processo cognitivo. Seu trabalho se desloca para o ato de aprender, por meio da construção de conhecimento, sendo então, a criança, a protagonista de toda a ação.

O processo, para Ferreiro e Teberosky, é “o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção (portanto, do seu conhecimento)”. (2007, p.15). Essa foi a intenção precípua das autoras ao fazerem a pesquisa, compreenderem esse processo.

É neste aspecto que a disputa entre qual método é o melhor se torna totalmente descabida. Segundo Ferreiro e Teberosky (2007, p.29) “essa querela é insolúvel, a menos que conheçamos quais são os processos de aprendizagem do sujeito, processos que tal ou qual metodologia pode favorecer, estimular ou bloquear.” Ele se dá com o estabelecimento de lista de capacidades ou aptidões, também chamadas de “maturidades para a lectoescritura”. De acordo com Ferreiro e Teberosky (2007), isto é, no mínimo curioso, já que se o aluno tem boa lateralidade, quociente intelectual dentro dos padrões, articulação adequada, em resumo, tudo vai bem, na aprendizagem da lectoescritura não poderia ser diferente.

Há, portanto, de se pesquisar além de métodos ou lista de aptidões, o sujeito que aprende e o caminho percorrido por ele para chegar ao processo de aquisição da lectoescrita. Segundo Júnia Alba Gonçalves “A autora argentina, não desenvolveu uma teoria de prática pedagógica, mas sim uma teoria do desenvolvimento cognitivo do aluno no processo da aprendizagem da escrita e da leitura. Consequentemente, muitos conceitos nessa área não foram bem assimilados”. (GONÇALVES, 2007, p.14).

Ao estudar o sujeito cognoscente, Ferreiro e Teberosky (2007) constataram uma regularidade na progressão de etapas pelas quais as crianças passam durante o processo de aquisição da escrita: indiferenciação entre desenho e escrita, pré-silábico, silábico, silábico-

alfabético e alfabético. Ferreiro afirma que a aquisição da língua escrita pela criança como um processo psicogenético “segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas.” (FERREIRO, 2007, p.19).

As autoras também afirmam não ter a pretensão de “propor nem uma nova metodologia da aprendizagem nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.15). Apesar desta afirmação, muitos professores de forma equivocada, veem a teoria psicogenética como uma nova metodologia.

Gonçalves (2007) fez uma pesquisa para sua dissertação de mestrado acerca do equívoco na percepção acadêmica da teoria de Ferreiro e muitas foram as percepções equivocadas de professores entrevistados, desde a natureza do sistema escrito, quando 67% responderam que a escrita é um código (Ferreiro discorda dessa definição), até a identificação do construtivismo de Emília Ferreiro como linha metodológica de alfabetização, por parte dos professores.

Gonçalves (2007) exemplifica alguns dos equívocos dos professores ao receber a teoria ferreiriana. Alguns professores acreditaram que o construtivismo simplesmente os liberava das tarefas docentes, cabendo ao alfabetizando “construir” seu conhecimento. Alguns professores se eximiam de suas responsabilidades e deixava a cargo do aluno aprender os sistemas de relações e correlações letra/sons, inclusive as exceções da gramática.

Outro equívoco visível encontrado pela pesquisa de Gonçalves (2007) é a redução do construtivismo e da obra psicogenética da escrita somente à identificação dos níveis conceituais, à mera periodização e não aos graus de consciência dependentes do desenvolvimento cognitivo da criança e do acesso ao conhecimento que ela tem da escrita.

Cagliari concorda com a crítica feita por Gonçalves considerando que ao invés de solução, o Construtivismo transformou-se em um problema, ao afirmar “o professor pretendeu tirar todos os conhecimentos do aluno e, para tanto, achar que sua tarefa não era de ensinar”. (CAGLIARI, 1989, p. 4).

A concepção dúbia na recepção da teoria de Emília Ferreiro dentro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal não é muito diferente. Essa teoria é reduzida ao “teste da psicogênese” que é aplicado na maioria das escolas como uma avaliação diagnóstica dos alunos do BIA- Bloco Inicial de Alfabetização.

AS CRIANÇAS DE HOJE APRENDEM COMO AS DE ANTES?

Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em seu livro *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, retratam uma investigação pioneira acerca da descrição do processo de aquisição da língua escrita, marco na história da alfabetização, como já mencionado. Tirou-se o foco de como se deve ensinar para o de como, de fato, se aprende, ou seja, o caminho que o alfabetizando percorre para compreender as peculiaridades da escrita, centralizando-se no ponto de vista do sujeito que está aprendendo.

Ainda para as escritoras citadas acima, “A causa principal das dificuldades de compreensão do conteúdo da leitura é o domínio imperfeito da mecânica da leitura.” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.22). Há algo maior, portanto, do que métodos e ideologias defendidas, deve-se, primeiramente, compreender como se dá o domínio da mecânica da leitura, tendo em vista aspectos preciosos para Ferreiro e Teberosky como a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas, em que:

A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Com essa concepção de aprendizagem e diante das dificuldades da alfabetização, Ferreiro e Teberosky fizeram uma investigação com crianças argentinas, em sua língua materna, o espanhol, entre 4 e 6 anos de idade, de classe econômica média e baixa, com a intenção de esclarecer qual era o processo de construção da escrita. A intenção era fazer com que a criança colocasse em evidência a escrita da forma que ela vê, a leitura da forma que ela entende e os conflitos que ela traz para si no momento dos seus primeiros passos na escrita.

Essa pesquisa foi feita na década de 1970 e hoje vemos uma grande diferença das crianças nascidas àquela época para as crianças da atualidade. Um dos diferenciais é que as crianças de hoje estão inseridas em uma nova era. Nós adultos estamos em uma fase de transição para uma nova era, a era das imagens técnicas, mas as crianças de hoje já nasceram imersas nessa nova conjuntura.

A informação hoje não é mais transmitida apenas pela oralidade, tampouco somente pelo que é escrito, há fotografias, telas de computadores, *smartphones*, imagens televisivas, avatares e, em alguns países orientais, até mesmo hologramas. Enfim, imagens feitas por pontos

imensuráveis (pixels) ganham espaço cada vez maior no mundo atual e cada vez mais cedo para as nossas crianças.

De acordo com Vilém Flusser (1920-1991), filósofo tcheco naturalizado brasileiro, o homem possui a capacidade de manipular as coisas, ele encontra na natureza sua matéria prima e por meio das mãos e olhos transforma ou manipula o que o mundo concreto lhe dá, assim se faz a cultura, assim se faz a abstração, a qual segundo o autor, tem como propósito “...tomar distância do concreto para poder agarrá-lo melhor”. (FLUSSER, 2008, p. 16). Isso pode refletir diretamente na forma como a criança assimila a escrita.

Após a abstração, o ser humano teve a necessidade de concretizar suas ideias, mãos e olhos já não são mais suficientes para pôr em prática o inimaginável. Entram em cena as máquinas dirigidas por teclas “pois é isto a imagem técnica, virtualidades concretizadas e tornadas visíveis.” (FLUSSER, 2008, p. 25). As máquinas conseguiram transformar sonhos antes impossíveis em virtualidades visíveis aos nossos olhos, mesmo que improváveis, sua função precípua é criar, e junto a essa função vem a de informar.

Não há mais o monopólio, próprio da era livresca, do papel e lápis. Essa revolução já chegou para as nossas crianças da atualidade, que com dois anos de idade ou até menos já manuseiam, com seus não tão ágeis dedinhos, mas olhos atentos, os mais modernos tablets ou smartphones, podendo influenciar diretamente como se processa o aprendizado da escrita e da leitura nessas crianças.

Todavia, apesar do fascínio que as imagens técnicas podem nos proporcionar, nos vemos diante da necessidade de termos consciência tanto do produtor, quanto do receptor das tecno-imagens.

O mundo está se transformando de maneira muito rápida e precisamos, de forma urgente, compreender como está sendo feito, tomando consciência, e compreendendo quais as influências dessa revolução no processo de ensino-aprendizagem, em especial, no ensino da lectoescritura das nossas crianças.

Grande ênfase era dada às habilidades perceptivas das crianças ao se pesquisar qual o melhor método. Ora a maior ênfase era dada à questão auditiva; então, os métodos fônicos eram mais valorizados; em outro momento, a percepção visual era mais valorada e os métodos icônicos eram enaltecidos. Todavia, as competências linguísticas e as capacidades

cognoscitivas da criança eram negligenciadas e este é um dos diferenciais da teoria psicogenética de Emília Ferreiro.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), até o ano de 1962, os especialistas só se ocupavam em quantificar as palavras encontradas no léxico das crianças, e deixavam de estudar a sintaxe. Houve o modelo associacionista, que afirma que a criança tem uma tendência a imitar os que estão ao seu redor, era a teoria que estava em voga à época. A partir do ano de 1963, iniciou-se uma nova visão, a princípio acerca da aquisição oral da linguagem, passando-se a compreender que a criança não é um ser passivo neste processo, mas sim ativo, a qual formula hipóteses, busca regularidades e formula sua própria gramática interna.

Para exemplificar a formação da gramática interna, relembremos um vídeo que há alguns anos “viralizou” na Internet, com irmãos gêmeos, por volta de 2 anos de idade: um deles chora tristemente porque seu irmão matou uma formiguinha. Quando questionado se realmente tinha matado, o irmão responde “-Mati!” Nota-se que a criança utiliza com certa frequência verbos como comer, beber, cujo presente do indicativo finaliza com o sufixo /-i/. Então a criança formula a hipótese: “se comer, fica comi, beber fica bebi, matar fica “mati”. E este “erro” é algo sistemático, ocorre com crianças a todo momento em vários locais.

Estes são os denominados “erros construtivos”, que são fatos comuns e isolados e que aos poucos auxiliam a formação de uma gramática internalizada mais complexa e cheia de exceções. Segundo Ferreiro e Teberosky, (1999, p.25): “Não se regularizam os verbos irregulares por reforçamento seletivo. São regularizados porque a criança busca na língua uma regularidade e uma coerência que faria dela um sistema mais lógico do que na verdade é”. E, ao aprender a língua escrita, aquele erro construtivo, se mantém, pois assim, a criança constrói seu pensamento lógico.

Ao beber da fonte de Jean Piaget e sua teoria de psicologia genética, Emília Ferreiro e Ana Teberosky trazem a ideia de que “introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente, ela também nos permite introduzir a noção de assimilação.” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.31). Essa concepção de aprendizagem, na qual o processo diz respeito à obtenção de conhecimento, segundo as autoras, independe dos métodos, simplesmente passa por eles, e é o sujeito o centro de toda a atividade da qual resulta este conhecimento.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) fizeram investigações para compreender como se dá este processo de aquisição da escrita e da leitura nas crianças, sob a luz da psicologia genética, tendo como objeto:

- identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita;
- compreender a natureza das hipóteses infantis; e
- descobrir o tipo de conhecimento específico que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar.

A nova concepção de alfabetização, na teoria ferreiriana, confere uma grande importância ao sujeito. O sujeito cognoscente, que aprende como ser ativo, também se apresenta na aprendizagem da lectoescritura. De acordo com Ferreiro e Teberosky: “O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca.” (FERREIRO e TEBEROSKY, 2007, p. 29). Diferente do ideário de aluno como ser passivo, que somente recebe informações e mecanicamente as repete.

PESQUISA DE EMÍLIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY

A pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky teve o objetivo precípuo de “Tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a ler e a escrever.” (2007, p.15). De acordo com Mello (2007) as autoras também tinham outro objetivo: encontrar correlações entre os erros construtivos cometidos pelas crianças na escrita.

Em sua pesquisa, as autoras propuseram uma ruptura com as concepções tradicionais de alfabetização que, a princípio, trouxeram o fracasso escolar para a América Latina, fizeram uma crítica à luta entre métodos sintéticos e analíticos.

Dentre os marcos conceituais da pesquisa de Emília Ferreiro está em primeiro lugar Jean Piaget, como já foi mencionado; por ter sido seu orientador, influenciou muito seu trabalho; outra influência é marcante no trabalho de Ferreiro, o psicolinguista contemporâneo Noam Chomsky o qual trouxe novos aspectos para a concepção de linguagem e trouxe uma das ideias da sua Gramática Gerativa-transformacional a de que os indivíduos possuem uma capacidade inata de aprender a língua, tendo assim a possibilidade de criação e não de mera imitação (sendo este aspecto criativo um dos mais importantes da linguagem).

No livro *Los sistemas de Escritura em el Desarrollo del Niño* (1980), a pesquisa foi feita com crianças com a média de seis anos de idade, procurando um ponto de partida no que diz respeito à aquisição da língua escrita. Buscaram crianças a partir de quatro anos, tendo em vista que procuravam as origens da escrita. De acordo com Mello (2007), isso foi feito por Ferreiro, como vemos neste depoimento no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (2007):

“Já desde os 4 anos e apesar das marcadas diferenças quanto à origem social das crianças, começa a se estabelecer uma distinção muito importante entre o universo gráfico próprio do desenho representativo e o universo gráfico próprio da escrita.” (MELLO, 2007, p. 49).

Contudo, posteriormente, Ferreiro realizou pesquisas no México com crianças ainda menores, de três anos, buscando sempre o ponto de partida para a evolução do processo de alfabetização. Essa pesquisa foi publicada no livro *Alfabetização em processo*. (FERREIRO, 2017). Tanto é importante encontrar a raiz da aquisição da lectoescritura, ou seja, o ponto de partida de onde se inicia o objeto de pesquisa da teoria psicogenética que as autoras adotam o termo psicogênese que significa “origem e desenvolvimento dos fenômenos psíquicos.”, que são as formas iniciais do processo, de acordo com a enciclopédia Dorin (1973, p. 265).

Encontrar o ponto de partida é o motivo pelo qual buscam crianças em tão tenra idade como indivíduos de suas pesquisas.

De acordo com a teoria psicogenética, qualquer indivíduo, mesmo criança, sem saber ler ou escrever, já possui em seu cotidiano, elementos da escrita, como em rótulos de produtos que estão à mesa no café da manhã, nos letreiros dos ônibus, nas propagandas impressas, na legenda dos clipes infantis ou mesmo em livros que os pais leem para a criança antes de dormir. Isto faz com que ela já tenha ideias bem claras do que é necessário em uma palavra para que a mesma seja lida, mesmo sem ter o domínio da leitura.

DISPUTAS NECESSÁRIAS OU NÃO?

Diante da disputa entre teóricos acerca do método de ensino da lectoescritura mais eficaz, o Brasil, em específico, o Distrito Federal, continua com altos índices de reprovação e/ou evasão escolar no 3º ano, pois nos 1º e 2º anos a aprovação é automática no BIA – bloco inicial de alfabetização – vigente na Secretaria de Estado de Educação do DF. Os alunos ou a família não podem ser responsabilizados por este fracasso. Mortatti corrobora essa afirmação ao dizer:

Os altos índices de repetência e evasão na 1ª série passam desse modo, a serem entendidos como “produzidos pela escola reprodutora”, caracterizando-se como indicadores da marginalização e/ou expulsão dos diferentes, ou seja, dos que não se ajustam às normas impostas pela ideologia dominante reproduzida e salvaguardada por essa instituição. Do ponto de vista de uma escola que se queira democrática, no entanto, o fracasso não deve ser imputado ao aluno, mas à própria escola, que não consegue oferecer condições de permanência digna nem ensino de qualidade àqueles a quem oferece a oportunidade de nela entrar. (MORTATTI, 1999, p. 260).

A codificação e decodificação da escrita não são suficientes para preparar o aluno para as etapas seguintes da escolarização. Ou seja, de um Brasil colônia que não investia no ensino das primeiras letras e excluía grande parte da população dos brasileiros, até os dias atuais, há uma evolução pífia em relação à qualidade do ensino da lectoescrita. Ao invés de investigar o motivo e solucionar as questões em sua origem, troca-se de métodos e correntes pedagógicas oficiais colocando uma nova metodologia sempre como a salvadora da educação no país.

De acordo com Magda Soares, o que antes se via era a hipervalorização dos métodos em detrimento da teoria, hoje houve uma inversão: “Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método”. (SOARES, 2003, p. 17).

Os caminhos trilhados até o momento não foram as melhores opções, contudo nota-se a importância do estudo histórico para conhecer o que foi percorrido e traçar as metas para os próximos caminhos. Bertolletti corrobora este pensamento ao afirmar que:

Soluções urgentes têm sido reclamadas para problemas do presente da alfabetização. A meu ver, pensar historicamente o fenômeno pode ser uma resposta indicada para o enfrentamento desses problemas, uma vez que se olha o passado para também se entender o presente e se construir o futuro. (BERTOLETTI *in* MORTATTI, 2011, p. 105).

OBJETIVOS

Em vista do exposto, definiu-se como objetivos da presente pesquisa:

Verificar se existem indícios, na atualidade, da permanência de práticas tradicionais como as vistas nas cartilhas, na alfabetização de crianças nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, bem como identificar se há sinais de tendências novas e indicativos de utilização de princípios do construtivismo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As entrevistas ocorreram entre os dias 27 de julho e 11 de setembro de 2020. Das entrevistadas, nove eram alfabetizadoras do ensino regular e uma do ensino especial da rede pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, totalizando dez professoras, sendo duas com o regime de contratação temporária e as demais com regime estatutário de trabalho.

Os relatos foram colhidos durante a pandemia no ano de 2020, quando um até então desconhecido vírus, Covid-19, ocasionou milhares de mortes em todo o mundo. Pela falta de vacina e conhecimento acerca do tal vírus, as autoridades fecharam as escolas do Distrito Federal, pelo Decreto N.º 40.583, de 01 de abril de 2020.

No dia 13 de julho de 2020, iniciaram-se as aulas remotas no Distrito Federal no intuito de minimizar as perdas educacionais dos alunos da rede pública e garantir os direitos mínimos de aprendizagem do ano letivo de 2020. Direitos esses que não foram alcançados por todos os alunos, como fica explícito na discussão do presente trabalho. Foram oferecidas aulas on-line para alunos com condições de acessar a plataforma e atividades impressas entregues nas escolas para os demais.

Entrei em contato com 15 professoras conhecidas, as quais eu avaliava como professoras comprometidas com o trabalho, e três indicadas por amigas que aceitaram participar da pesquisa. O contato foi feito via WhatsApp ou e-mail, informando da necessidade de voluntários para participarem da minha pesquisa. Informei que a pesquisa seria para a conclusão do mestrado em Psicologia no Uniceub, tendo como enfoque tendências de práticas antigas e atuais na alfabetização. Também informei que os dados seriam tabulados, apresentados de forma anônima e que o intuito não era fazer julgamentos de nenhuma prática.

Destas, 10 aceitaram o convite. As demais ou alegaram falta de tempo, devido ao grande volume de trabalho durante o início das aulas remotas, ou não responderam ao contato.

Cinco das professoras já trabalharam comigo em um tempo pretérito, duas possuem parentesco comigo e três foram indicadas por amigas próximas e ao tomarem conhecimento da pesquisa se dispuseram a participar.

As entrevistas foram agendadas via WhatsApp, de acordo com a disponibilidade de cada uma.

No cenário exposto, as entrevistas transcorreram de forma remota, devido ao distanciamento social recomendado pelas autoridades de saúde. No período de julho a setembro, oito entrevistas foram feitas em uma sessão de, em média, uma hora. Porém, duas entrevistas foram feitas em duas sessões, com duração, em média de 1h30, no total, já que uma professora alegou ter um compromisso, precisando assim interromper a entrevista e a outra professora alegou cansaço, marcando outro dia para a conclusão. Uma entrevistada mandou posteriormente por e-mail, materiais para exemplificar suas atividades e correção de alguns dados, como tempo de serviço. Em janeiro de 2021, todas as entrevistadas foram contatadas, por vídeo chamada no WhatsApp de dez minutos, em média, para responderem à questão 26 e acrescentar alguns dados pessoais.

Todas as docentes são do gênero feminino, possuíam entre 5 e 27 anos de magistério. Duas atuavam na mesma instituição de ensino; as demais, atuavam em escolas diversas, nas regiões administrativas de Taguatinga e Ceilândia, no Distrito Federal.

A professora entrevistada que atuava no ensino especial tinha um aluno, as demais tinham entre 19 e 26 alunos matriculados em classes de 1º ao 3º ano do ensino fundamental I.

Das dez professoras, 8 estavam casadas, 1 era solteira e 1 divorciada. 9 delas tinham filhos, sendo 6 destas, os filhos ainda tinham idade escolar. A idade delas variava entre 28 e 50 anos de idade.

Por um lapso, as perguntas de número 26 a 29 não foram feitas nos meses de julho à setembro. Ao sentir falta de alguns dados, elas foram acrescentadas quatro meses depois. As perguntas acrescentadas foram feitas via vídeo chamada.

Seguem as perguntas feitas na entrevista

1. Quanto tempo de magistério você tem?
2. Você conhece alguma cartilha?
3. Se sim, você a utiliza em suas aulas? Como o faz?
4. Se sim, já usou alguma atividade esporadicamente retirada dela (s)?
5. Você acredita na eficácia deste instrumento (cartilha) na alfabetização infantil?
6. Qual o método de alfabetização você usa predominantemente no seu trabalho?
7. Você considera esse método tradicional ou contemporâneo? Por quê?
8. Você usa algum método secundário? Qual? Por quê?

9. O/os método/s predominante/s em seu trabalho é/são o/s mesmo/s indicados pelo Currículo vigente?
10. Como tomou conhecimento acerca do/dos método/s que utiliza?
11. De onde são retiradas a maioria das atividades que você utiliza na alfabetização?
12. Quais são os tipos de atividades que você mais utiliza? Pode apresentar alguns exemplos?
13. Você embasa o seu trabalho em alguma teoria? Qual?
14. Você fez no último ano algum curso de atualização em alfabetização? Qual? Qual sua avaliação sobre esse curso?
15. Você aplica o teste da Psicogênese, baseado na teoria de Emília Ferreiro? Se sim, com qual intuito?
16. Você se considera adepto/a do construtivismo? Por quê?
17. Se sim, você acredita que mesmo sendo adepto/a do Construtivismo utiliza em algum momento métodos tradicionais?
18. Se sim, você encontra parceiros em sua escola para fazer os planejamentos de rotina com base no Construtivismo?
19. Dê um exemplo de atividade construtivista que utilizou em sua sala de aula.
20. Descreva para mim como é uma aula sua típica;
21. Neste momento de pandemia, em que as aulas estão sendo ministradas remotamente, o que mudou em suas atividades?
22. Você está realizando agora ou realizou atividades remotas com seus alunos, devido à pandemia? Como você avalia essa experiência?
23. Que desafios teve que enfrentar?
24. Foi uma experiência válida para você? Em que sentido?
25. Quanto aos alunos, como você avalia a reação deles?
26. A criança de hoje aprende como a criança de ontem?
27. Qual sua idade?
28. Qual o seu estado civil?
29. Você tem filhos? Qual a idade?

Para garantir o anonimato das entrevistadas serão utilizadas as letras: A, B, C, D, E, F, G, H, I, e J.

RESULTADOS

Das docentes entrevistadas, nove conheciam as cartilhas, citando-as inclusive como o instrumento pelo qual foram alfabetizadas. Duas não se recordavam do nome de nenhuma cartilha, mesmo conhecendo o instrumento; seis citaram Caminho Suave como cartilha da qual se recordavam e uma recordou-se da cartilha Alegria de Viver.

As cartilhas foram citadas como material de grande relevância para anos passados, contudo, na atualidade, foram vistas apenas como material alternativo para regiões desprovidas de recursos atuais para trabalho em sala de aula. Apenas três professoras mencionaram utilizar cartilhas em suas aulas, como material adicional para atividades de casa ou para intervenção com alunos com dificuldades de aprendizagem; uma delas mencionou ter utilizado cartilhas há 20 anos, hoje não mais. Sete professoras afirmaram não utilizar esse tipo material.

Ao serem questionadas se acreditavam na eficácia desse instrumento na alfabetização infantil, sete afirmaram que sim, porém com ressalvas de não ser um material único para o ensino da lectoescrita, pois se tratava de um material pobre para os dias atuais. Segundo a fala de uma das professoras:

Não tiro o mérito da eficácia da alfabetização por meio de cartilha quanto ao objetivo de alfabetizar, aprender a ler em si, tão somente. Mas o que percebo é que se tratando do letramento, da compreensão, deixa uma lacuna muito grande pelo fato de nem sempre ser uma atividade contextualizada com a realidade social dos estudantes, daquilo que é conhecido por eles, não proporcionando assim uma aprendizagem significativa, mas sim uma aprendizagem mecânica. (Professora 9).

Em relação a qual método utilizava predominantemente em suas aulas, a professora regente do ensino especial declarou utilizar a “metodologia Escala Portage”, (não se trata de uma metodologia, mas um instrumento de avaliação) e como “método” secundário o ABA (também não se trata de um método, mas de uma perspectiva teórica em Psicologia). Das professoras atuantes no ensino regular, quatro afirmaram utilizar o método fônico, duas disseram seu método ser a proposta sociointeracionista (não se trata de um método e sim uma perspectiva teórica), uma utilizava o método silábico e duas disseram não ter método específico, utilizaram aquele adequado ao aluno. Como métodos secundários, três não souberam definir quais seriam especificamente, duas utilizavam o método fônico, duas, o método natural, uma, o método Paulo Freire, uma, o tradicional e uma, o silábico.

A respeito de ser um método tradicional ou contemporâneo aquele utilizado predominantemente no seu trabalho, oito professoras disseram ser um método contemporâneo e duas afirmaram utilizar um método, mesclando-o esporadicamente com métodos tradicionais.

Todas asseguraram ser os métodos predominantes em seu trabalho os mesmos indicados pelo currículo vigente na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Sobre como tomaram conhecimento acerca do(s) método(s) utilizado(s), as respostas foram diversas: tomaram conhecimento em cursos de formação, em pesquisas e estudos autônomos, no exercício da profissão, na faculdade, com a influência de colegas de trabalho, ou em curso de pós graduação. Ressaltando o fato de quatro entrevistadas indicarem mais de uma resposta para a questão.

As atividades utilizadas em sala de aula eram retiradas em sua maioria da internet e de livros didáticos, tanto dos adotados pelas escolas quanto de coleções compradas pelas professoras; sete das entrevistadas deram ambas as alternativas, três, elaboravam as próprias atividades e uma conseguia as atividades com a troca entre colegas. Oito delas deram mais de uma resposta.

A questão em relação a quais eram os tipos de atividades mais utilizadas recebeu uma gama de repostas diversas, elas variaram entre atividades de caderno das mais tradicionais, como: formação de palavras, identificação das letras iniciais e finais e ditado. Ainda no caderno, atividades mais lúdicas como caça-palavras, palavras cruzadas, bingo de palavras, autoditado ilustrado, recorte e colagem. Atividades fora do caderno, como: “preguicinha” (uma espécie de envelope no qual há uma ficha com a palavra a ser lida e o professor libera letra por letra para leitura, como demonstra a figura 10), montagem de palavras com massinha, jogos com sílabas para formação de palavras, dominó de palavras com imagens, leitura de diversos gêneros textuais – contos, poemas e fábulas – e interpretação oral dos textos lidos.

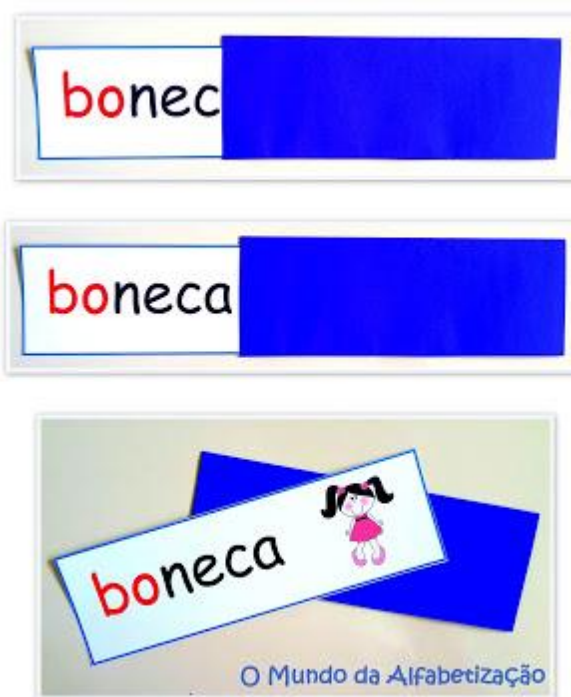


Figura 10

No que diz respeito à teoria a qual embasava o seu trabalho educacional, cinco das entrevistadas eram adeptas da teoria construtivista, quatro seguiam a teoria crítico social dos conteúdos também conhecida como histórico crítica, duas a teoria sócio interacionista, uma a pedagogia sistêmica de Bert Hellinger. Duas professoras afirmaram ser adeptas de mais de uma teoria.

Sobre o fato de terem feito curso de atualização específico para alfabetização, duas estavam aproveitando o tempo de quarentena para fazer o curso on-line e gratuito Tempo de Aprender, oferecido pelo Ministério da Educação (MEC), em 2020. No ano de 2019, duas fizeram cursos na área de ensino especial, uma na área de alfabetização e letramento, uma na área de educação infantil, quatro não fizeram curso no último ano, sendo que três dessas entrevistadas citaram ter feito como último curso de atualização o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), oferecido pelo MEC, em 2017. As professoras participantes do curso Tempo de Aprender relataram ser um curso superficial, porém, válido. Todas as professoras fizeram um curso oferecido pela Subsecretaria de formação continuada do Governo do Distrito Federal de capacitação para a utilização da plataforma em que seria ofertado o ensino remoto durante a pandemia, porém não se trata de um curso voltado para a alfabetização.

Quanto ao teste da psicogênese, nove das professoras afirmaram aplicá-lo, somente a professora regente do ensino especial afirmou não fazer uso desse teste, pois as necessidades específicas de seu aluno não se adequavam a esse instrumento, lembrando o fato de a professora em questão ter somente um aluno. Os motivos para a aplicação eram distintos, e as entrevistadas deram mais de uma resposta: sete afirmaram ser um mecanismo de avaliação do aluno, quatro afirmaram ser uma imposição ou orientação da instituição de ensino, três disseram ser uma forma de definir qual etapa no processo de alfabetização o aluno está, uma disse ser uma forma de avaliar o próprio trabalho e duas declararam ser um mecanismo revelador de quais as dificuldades do aluno elas devem aprofundar.

Ao serem questionadas se são adeptas do Construtivismo, a resposta sim foi unânime. Dentre os motivos, tivemos: “dar oportunidade de ensinar por meios concretos”; “é uma teoria rica”; “acredita ser o mais contemporâneo”; “vejo frutos com este trabalho”; “gosta muito porque o aluno não é um ser passivo e sim receptivo aos conteúdos”; “é o norte do meu trabalho, por deixar meus alunos participarem a partir da vivência deles”; e “quando entrou na SEDF se falava muito, passou a utilizar e habituou-se”.

A maioria, oito professoras, utilizou, em algum momento, métodos tradicionais, mesmo se considerando construtivista. Uma das entrevistadas alegou, por exemplo, a memorização, como “algo necessário para educação e muito mais valorizada em métodos tradicionais que no construtivismo”.

Daquelas autointituladas construtivistas, ao serem questionadas se encontravam parceiros em sua escola para fazerem planejamentos de rotina escolar, seis afirmaram encontrar parceiros para os planejamentos, e quatro disseram encontrar poucos professores dispostos a trabalhar em parceria nas coordenações.

A questão que solicitava um exemplo de uma atividade construtivista recebeu ao seguintes exemplos:

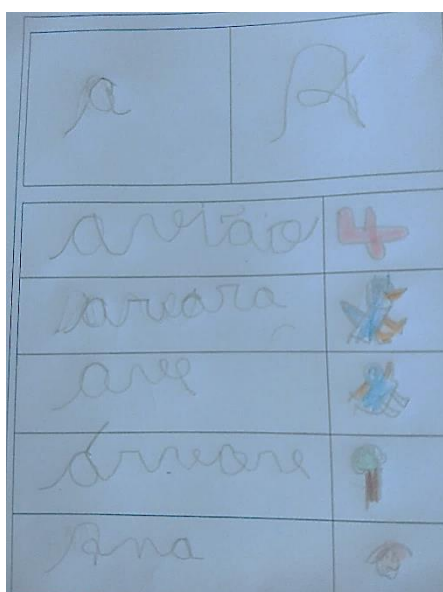


Figura 11

Uma das atividades constitui um álbum de letra cursiva, para cada letra do alfabeto os alunos escolhem, por meio de votação, cinco palavras a serem transcritas no quadro para o treino desse tipo de letra. No álbum, que é um pequeno caderno, havia um espaço para serem ilustradas as palavras escolhidas, além da capa também ilustrada pelos alunos. A atividade está exemplificada na figura 11.

A rodinha (as crianças se sentam no chão, em círculo ao fundo da sala) foi uma prática citada em quatro entrevistas, como momento de proximidade com as crianças, de iniciar a rotina diária e, depois, realizava-se a introdução do conteúdo daquele dia. Uma das entrevistadas relatou, como exemplo, a contação da história *Chapeuzinho Vermelho*, com a exploração do livro, partia do título, separava os sons das palavras, suas sílabas, letra inicial, letra final, além de conversa informal acerca da interpretação do livro. Após esse momento, os alunos voltavam para suas mesas e ilustravam a história. A partir daí eles criavam seus próprios livros.

Uma atividade semelhante foi citada, a leitura do poema *As Borboletas*, de Vinícius de Moraes. Após a leitura, os alunos exploraram a palavra **BORBOLETA**, seus sons, suas sílabas, o significado e ilustraram a palavra. A entrevistada afirmou, “... isso desperta para que leiam muito mais rápido”. (entrevistada F).

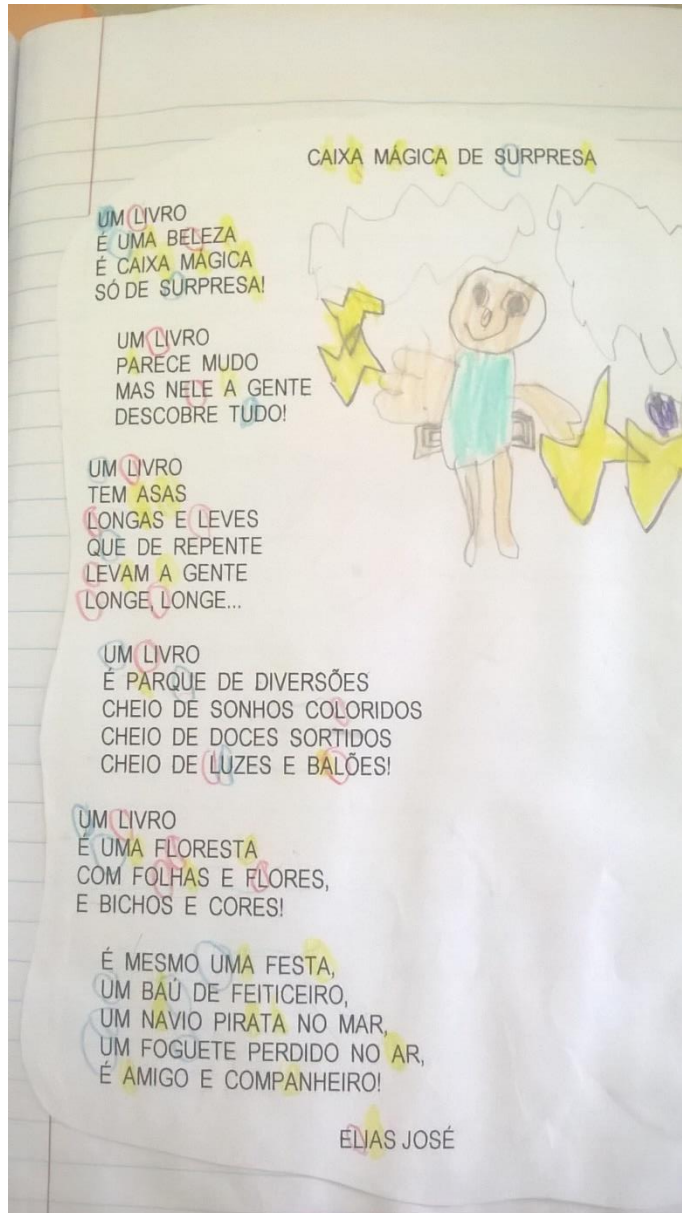


Figura 12

A professora C também exemplificou suas atividades explorando textos, desde palavras-chaves, identificação de letras e ilustração do poema de Elias José, A caixa mágica de surpresa. A atividade foi demonstrada na figura 12. Posterior a exploração do texto, se fez a introdução da letra C, por meio da apresentação da caixa surpresa. Na caixa havia vários objetos iniciados com essa letra, como: caneca, cabide, cola, cueca, camisa, caderno, caneta e outros. Com as crianças foram feitas as associações letra/som, até descobrirem qual letra estariam apreendendo, no caso a letra C.

Uma das entrevistadas citou como exemplo a produção de um livro com releituras de obras clássicas e/ou contemporâneas feitas pelos alunos para uma feira literária realizada na escola.

Outra atividade citada foi o minimercado, quando utilizaram dinheiro de brinquedo e figuras de produtos retirados de um panfleto de supermercado para fazer compras, além disso, foram feitas as listas de compras e legendas de produtos.

O último exemplo de atividade construtivista foi uma tarefa para ser feita no caderno. A professora entregava uma folha com ilustrações repetidas duas vezes, abaixo encontra-se a palavra correta e outra escrita de forma semelhante, por exemplo a ilustração de um pião e as palavras: PIANO E PIÃO. Na folha seguinte, em uma coluna, o aluno deverá recortar e colar as palavras condizentes com a figura e, na outra coluna, recortar e colar as palavras incorretas. As atividades foram exemplificadas nas figuras 13 e 14.



Figuras 13 e 14

As rotinas descritas nas entrevistas demonstraram experiências diversas e serão transcritas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Relato de rotinas

Entrevistada A

Os alunos organizam as carteiras posicionadas em U. Então a aula se inicia com a chamada feita por cartões, quantos somos, quantos faltaram, escolha dos ajudantes do dia, o calendário e o alfabeto (cantado, recitado, com pausas ou em Libras). Vamos para a rodinha; quando os alunos compartilham alguma novidade, é feita a leitura do livro do dia, podendo introduzir algum tema, por exemplo O Livro da Família de Todd Parr, que será explorado oralmente com conversa informal, a partir do tema podem ser apresentadas palavras ligadas à família na *preguicinha*, pode-se estudar a árvore genealógica, ilustração e escrita do nome de cada membro da família. As palavras geram novas frases criadas pelos alunos e são redigidas e ilustradas no caderno.

Obs. A *preguicinha* está exemplificada na figura 10.

Entrevistada B	<p>Organizamos as carteiras em semicírculo. O início das aulas se dá com rodinha de socialização, quando exploro oralmente a chamada, quantidade de alunos, calendário. Nesse momento dou a introdução de um tema com uma história ou música e as instruções para a execução da atividade escritas no caderno ou em folha. Após as atividades escritas temos um tempo para ludicidade, seja de jogos, brincadeiras, leitura ou artes, livre ou orientada. Os alunos costumam se comportar bem, com curiosidade e participação ativa. O relacionamento é de afetividade e cumplicidade.</p>
Entrevistada C	<p>Exemplo de aula na segunda-feira. A aula se inicia com a rodinha, lá fazemos a chamada, quantos somos e o calendário. Abro espaço para as crianças falarem do fim de semana. A partir daí introduzo alguma matéria, por exemplo, coloco dentro da caixa surpresa um feijão, com a ficha contendo a palavra. Exploramos a palavra, quantas letras, quais os sons, quantas sílabas, letra inicial. Lemos o livro João e o Pé de Feijão, fazemos uma breve interpretação oral do texto, quando cada criança expressa o que entendeu. Em suas mesas, cada um faz uma ilustração a respeito do texto. Seleccionamos as palavras mais importantes do livro, colocamos em ordem alfabética e registramos no caderno. Separamos e contamos as sílabas de cada palavra. Daí podemos plantar feijões, trabalhar as partes das plantas, e outras ações relacionadas ao tema. É a introdução para toda uma semana de trabalho. Chamamos de sequência didática.</p>
Entrevistada D	<p>Rodinha com chamada, a hora da história, ilustração da história contada, música e atividade de psicomotricidade. A atividade de folha iniciada com o assunto da rodinha, hora do brinquedo ou da leitura de gibis. Toda atividade é marcada na “linha do tempo”, isso diminui a ansiedade dos alunos, pois eles já sabem o que vai acontecer.</p>
Entrevistada E	<p>Chega, faz a oração, faz os combinados do dia, que são as regras de comportamento, o calendário, quantos somos, como está o dia, faz a atividade de Matemática no livro didático ou em folha impressa, momento de leitura, com leitura compartilhada, interpretação oral com a participação de todos, e momento de brincadeira com músicas fora de sala, com interpretação de música. Depois aula de Português.</p>
Entrevistada F	<p>Os alunos ficam em fileiras, pois se concentram melhor. Começo com oração que eu acho muito importante, apesar de muito criticada (faço o Pai Nosso, pois é a oração universal), calendário, correção de tarefas de casa e inicia as atividades que eu preparei para o dia (dia de Português ou dia de Matemática), na sexta-feira dia da leitura e momento artístico (quando eles apresentavam algum número artístico escolhido por eles) e quinta-feira é o dia da brincadeira livre, nas segundas-feiras momentos de escuta para saber como foi o final de semana e para contar alguma novidade.</p>

<p>Entrevistada G</p>	<p>Tudo é sistematizado com rotina, pois o estudo é baseado em repetição. Inicia-se com o acolhimento, onde saudamos o aluno, ele guarda o material, e vamos para o pátio fazer o acolhimento geral. Inicia-se com a rotina em sala com as figuras, apresentando o que ele fez por meio de imagens, vemos a janela do tempo, fazemos a saudação dos colegas, como foi a chegada até a escola, depois vem a atividade de horta, e todas as atividades são relacionadas por figuras em campo específico (mural) até o fim do dia, e o aluno faz o desenho da atividade que realizou. São feitas atividades de mesa, como encaixe, quebra-cabeça, massinha ou blocos de montagem.</p>
<p>Entrevistada H</p>	<p>Os alunos possuem lugar mapeado e se sentam em dupla. A aula se inicia com a rotina do dia, e a correção do dever de casa. No primeiro horário passo mais as atividades do livro didático e introdução às matérias e no segundo horário, gosto muito de trabalhar dinâmicas e jogos que fazem com que eles pensem na solução para resolver. Muitos têm dificuldade em aprender dessa forma, então utilizo o método tradicional, colocando-os perto de mim. Tento ter o equilíbrio na sala de aula para que ninguém fique desmotivado. Considero meu relacionamento com os alunos muito afetivo, assim o aprendizado fica melhor. Gosto muito da ideia de Wallon a respeito disso.</p>
<p>Entrevistada I</p>	<p>Inicia-se com uma rotina estruturada, calendário, quantos somos, leitura do alfabeto, apresento palavras fazendo associação letra/som por meio de recursos lúdicos/ilustrações e/ou material concreto, levar os estudantes ao banheiro, conversa informal sobre o conteúdo da aula, apresentação da atividade por meio de algum recurso lúdico, gosto da disposição das carteiras de modo em que os estudantes sentem em dupla, oportunizo momentos de recreação dirigida no pátio da escola, enfim.</p>
<p>Entrevistada J</p>	<p>Rotina – entrar, sentar-se em dupla, retirar material da aula, organizar na mesa, 10 min de conversa como foi o dia até esperar todos chegarem. Fazer fila ir até banheiro, lavar as mãos, encher garrafas de água – em sala fazer calendário (dia, mês e ano). Correção da atividade de casa, no quadro ou oralmente. Iniciar a aula, explicação sobre conteúdo com vídeo ou apresentação de slide, dependendo da matéria. Cada criança deseja de participar levanta a mão e dá a sua contribuição sobre o assunto. Sempre deixo minha turma à vontade, mas sem exageros, sou uma professora amorosa, mas rígida, tem hora para conversar e hora para estudar, não aceito bagunça. Sempre tem o aluno do dia para ajudar a distribuir as atividades, cada um na sua mesa faz a atividade proposta, tendo dúvidas, ou chamam ou vem até minha mesa. Depois correção. Quase sempre na última aula deixo o trabalho com jogos, montar sílabas, palavras, força, imagem e ação ou matemática, com relação de números/quantidades ou somar e subtrair.</p>

O último bloco de perguntas foi a respeito do momento de pandemia no qual vivíamos. Com as aulas suspensas, as atividades na Secretaria de Educação do Distrito Federal passaram

a ser remotas, e os questionamentos se voltaram para as percepções captadas pelas professoras nesse cenário.

Todas as entrevistadas realizaram atividades remotas e, em sua totalidade, avaliaram como uma experiência válida, principalmente pela apropriação de novas ferramentas tecnológicas e pela possibilidade de novos aprendizados. Contudo, os desafios eram diversos.

Ao serem questionadas se houve mudanças nas atividades aplicadas em sala de aula, no momento de pandemia, oito afirmaram haver muita mudança. Duas declararam ter como mudança apenas a forma de mediação, porém, as atividades são as mesmas. Dentre as mudanças, três alegaram a limitação do tempo como maior impacto da mudança, uma afirmou ter de se reinventar para não tornar a aula enfadonha, uma teve de aprender fazer vídeos e slides mais elaborados para chamar mais a atenção, uma queixou-se de jogos e brincadeiras serem inviabilizadas pela falta de contato físico, duas reclamaram das práticas ficarem limitadas.

Das entrevistadas, cinco afirmaram ser um dos obstáculos a dificuldade de acesso à plataforma educacional por todos os alunos, tanto por falta de habilidade com os recursos tecnológicos quanto por falta de recursos financeiros. Quatro citaram a falta de disponibilidade da família em acompanhar os alunos durante as aulas ou auxiliar nas atividades propostas, duas trouxeram a falta de instrução da família em manusear os recursos tecnológicos, três se queixaram da dispersão dos alunos, três reclamaram da falta de paciência dos pais ao auxiliarem os alunos, uma reclamou de não conseguir organizar seu próprio tempo, três alegaram ter dificuldades com as novas tecnologias, três citaram como desafio lidar com a ansiedade dos alunos, três sentiram dificuldade em lidar com a própria ansiedade e, por fim, três afirmaram ter problemas em conciliar a vida pessoal e o trabalho remoto. Lembrando o fato de todas as entrevistadas terem dado mais de uma resposta.

Quanto à reação dos alunos diante das aulas remotas, cinco das professoras afirmaram dispersão dos alunos. Quatro, de vê-los ansiosos pelo retorno às aulas; três, de apresentarem interesse, uma professora viu progresso na alfabetização, uma observou motivação dos alunos, uma citou introspecção e muita observação por parte dos alunos, uma relatou o fato de alguns chorarem com facilidade, e a professora não compreender o motivo, e uma acreditou que aqueles que não participaram das aulas on-line sentiam-se abandonados.

Foi acrescida posteriormente à questão referente a aprendizagem dos alunos, se estes aprendem da mesma forma que os alunos de antigamente. Três professoras afirmaram não haver mudanças fisiológicas, ou seja, a atividade cerebral de uma criança em 1960 não se difere da

criança de 2020, portanto, as crianças de hoje aprendem como as de antigamente. Sete professoras disseram que as crianças de hoje não aprendem como as de outrora.

DISCUSSÃO

A questão que fala do conhecimento e utilização de cartilhas busca encontrar algum traço da educação tradicional na prática pedagógica das entrevistadas. Já que a cartilha é um material considerado tradicional e retrogrado. Porém outras práticas caracterizam o ensino tradicional. Libâneo (1994) nos traz uma contribuição acerca desta prática:

Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm qualquer relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual. (LIBÂNEO, 1994, p. 55).

A obra *Caminho Suave* é referência quando se trata de cartilhas no Brasil, e foi lembrada pela maioria das professoras. De acordo com Peres *et al.* (2016), a cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves vendeu mais de 40 milhões de exemplares até os anos 1990, tornando-se o maior sucesso editorial ao se referir à venda de livros voltados para a alfabetização no Brasil. Essa cartilha continua sendo comercializada até os dias atuais.

A Cartilha *Alegria de Saber* também foi citada, e é uma cartilha mais recente, contemporânea à *Caminho Suave*. Sua 2ª edição integrada, publicada pela editora Scipione, foi lançada no ano de 1995. Seus autores, Luciana Maria e Marinho Passos, utilizaram o método da palavração, destacando uma sílaba de uma palavra-chave, sua família silábica, apresentando posteriormente palavras com essa sílaba e, por último, um texto.

A maioria das professoras foram taxativas ao afirmarem não utilizar as cartilhas como ferramenta pedagógica em seu trabalho, mesmo em atividades esporádicas. Contudo a maioria afirmou acreditar na eficácia desse instrumento, com ressalvas de ser um material ultrapassado e não dever ser utilizado como recurso principal.

Assegurar utilizar as cartilhas pode soar como retrocesso para alguns professores, pelo estigma carregado por elas de ser um material ultrapassado, como afirma o autor Bagatin:

Com o fim da Ditadura Militar, em meados da década de 1980, acompanhando o espírito de democratização da sociedade brasileira, a relação professor-aluno passa a ser pautada como um princípio pedagógico, almejando uma relação mais igualitária. As cartilhas se tornam fora de moda, sendo as principais acusadas pelo “fracasso” da escola na alfabetização das crianças. (BAGATIN, 2012, p.57).

O método mais citado pelas professoras entrevistadas como predominantemente utilizado nas aulas foi o método fônico, sendo ainda citado como método secundário por duas

entrevistadas. A primeira cartilha a fazer menção a esse método sintético foi O Primeiro Livro de Leitura, de Felisberto de Carvalho, em 1893, não sendo, portanto, um método novo.

De acordo com Bagatin (2012), no século XXI, o método fônico tornou-se referência principalmente após a publicação do Relatório Final do Grupo de Trabalho, Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos. O documento em questão foi gerado após o Seminário realizado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, no ano de 2003. Segundo o então deputado e presidente da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Gastão Vieira, sua comissão criou um grupo de trabalho no intuito de apresentar ao Brasil um estudo atualizado acerca de teorias e práticas de alfabetização. Esse grupo contou com especialistas brasileiros renomados e convidados estrangeiros. Após essa publicação o método fônico tomou corpo no cenário nacional, ganhando respaldo oficial para sua utilização nas escolas. De acordo com esse documento:

O ensino bem-sucedido da decodificação depende do estabelecimento de duas competências prévias. A consciência fonêmica permite ao aluno representar cada palavra falada em termos de uma sequência de fonemas. A descoberta do princípio alfabético ajuda o aluno a compreender a relação entre as letras e os fonemas. Uma vez que dominem essas habilidades, as crianças podem dar o passo seguinte, que consiste na aprendizagem das relações que caracterizam o código de cada língua. É essa a base da decodificação: identificar uma palavra escrita ou oral decifrando as correspondências entre grafemas e fonemas respectivos. A palavra “fônica” refere-se tanto ao princípio que rege essas correspondências quanto ao método de tradução de fonemas em grafemas que permite ao aluno decodificar. (BRASIL, 2003, p. 50-51).

A Escala Portage foi citada como método por uma das professoras atuante no ensino especial, contudo, esse não é um método e sim um guia de educação pré-escolar. Esse guia avalia cinco áreas do desenvolvimento infantil, como a socialização, a linguagem, a autoajuda, a cognição e o desenvolvimento motor, permitindo visualizar este desenvolvimento desde o nascimento até os seis anos (González, 2015).

A professora regente em sala de educação especial citou como seu método secundário, o ABA, abreviação de *Applied Behavior Analysis*, que tem por tradução para o português: Análise do Comportamento Aplicada. Este também não se trata de um método. Demonstrando a dificuldade de algumas professoras em diferenciar método, guia educacional e teoria.

Outra resposta dada ao questionamento de qual método o professor utiliza, foi o método global, também chamado de analítico, pois parte de textos ou frases para unidades menores. De acordo com Carvalho (2011), os adeptos contemporâneos desses métodos acreditavam ser o

texto algo significativo para a criança, sendo longo ou curto, o importante é expressar um significado completo.

Santos *et al.* oferecem exemplos de atividades com o método Global pautadas na visão sociointeracionista:

A proposta didática constituía em momentos de interação o tempo inteiro, com práticas de leitura e atividades de escrita, desafiadoras e instigantes, com um repertório de palavras de mesmo campo semântico, que fazia parte da realidade e interesse das crianças, e as atividades de rescrita permitiam a reflexão do SEA (Sistema de Escrita Alfabética), numa construção coletiva e mediada pela professora com o objetivo de que os mesmos avançassem daquele conhecimento previamente construído. Os desafios foram se tornando ousados, e atividades de escrita de textos que antes eram propostas somente a partir do segundo bimestre, foram desenvolvidas logo no primeiro bimestre, com a intenção inicial de que as crianças produzissem fotolegendas de textos explorados em sala de aula. (SANTOS *et al.*, 2015, p.8-9).

Das entrevistadas, houve quem afirmasse não ter nenhum método específico, duas afirmaram moldar seu trabalho à demanda do aluno. Marlene Carvalho (2011), atenta para esse fenômeno e lembra o fato de o método não ser mais a questão central da prática pedagógica, e de algumas professoras criarem suas próprias metodologias a partir de conhecimentos já adquiridos ao longo de seus anos de trabalho:

A maioria das professoras experientes cria seu próprio caminho: a partir de um método tradicional, adapta, cria recursos e inova a prática. Há lugar para a invenção e criatividade, pois não são apenas as crianças que constroem conhecimento. (CARVALHO, 2011, p. 17).

A autora Leão (1999) afirma ser controversa a questão de métodos serem adotados numa prática construtivista, pois na escola tradicional há uma supervalorização dos métodos ou técnicas a serem adotadas para o ensino da lectoescritura, no Construtivismo, não.

Diante das repostas de algumas professoras entrevistadas, pode-se afirmar que falta clareza do que é método, instrumento de avaliação, corrente de pensamento ou teoria educacional.

Acerca do teste da psicogênese, somente a professora regente do ensino especial relatou não aplicar o teste da Psicogênese, todas as demais aplicaram o teste por diversos fatores, dentre eles por exigência/orientação da escola, lembrando o fato de as entrevistadas atuarem em diversas escolas públicas da rede de ensino do Distrito Federal, mostrando ser essa uma tendência da rede.

Segundo a entrevistada A, o teste consiste em uma espécie de ditado contextualizado. O professor oferece algum estímulo inicial (filme, passeio, história, música etc.), a partir desse

estímulo retira-se palavras a serem utilizadas no ditado. O número de palavras varia conforme o estágio no qual os alunos se encontram, podendo contar com quatro a dez palavras, também é utilizada uma frase, na qual preferencialmente deva conter o nome da criança. Este teste, segundo a professora, é utilizado para aferir a linha de evolução da escrita dos alunos. Um exemplo foi dado pela professora BW: Foi feito um passeio virtual pelos monumentos e lugares turísticos de Brasília, foram retiradas deste contexto palavras como Catedral, praça, tribunal, eixo, torre, tesourinha, e utilizadas no ditado. O teste foi finalizado com a frase: João nasceu em Brasília, (cada aluno substitui o sujeito João, por seu próprio nome).

O livro *Psicogênese da Língua Escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky não detalha especificamente esses passos.

A evolução da língua escrita é classificada por Ferreiro e Teberosky (1999) em cinco níveis distintos (garatuja, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético) e em cada um desses momentos, revela-se a hipótese da criança diante da escrita, constatando-se o fato de a aprendizagem da criança se dá em uma construção progressiva, e não linear, como pode deduzir o imaginário adulto.

Todas as professoras trouxeram como motivo para a aplicação desse teste o fato de ser um mecanismo de avaliação do aluno, definindo, assim, qual etapa no processo de alfabetização a criança está. Mas um número razoável afirmou aplicar o teste por ser uma imposição ou orientação da escola, demonstrando ser a aplicação desse teste uma prática comum nas escolas da rede pública do Distrito Federal. O currículo vigente na SEEDF faz menção ao conceito de psicogênese, utilizado neste teste:

[...] a avaliação formativa é imprescindível para o redirecionamento da ação didática do professor, tornando-a reflexiva e sustentada em situações contextualizadas, lúdicas, num diálogo multidirecional, que contemple a lógica do processo de aprendizagem. Essa lógica compreende o conceito de psicogênese definido por Ferreiro e Teberosky (1988) e discutido por outros estudiosos, no sentido de encaminhar intervenções para garantir a aprendizagem de todos a partir da gênese do pensamento do estudante, ou seja, de suas hipóteses sobre o que é leitura e escrita. Cabe ressaltar que a diversidade de hipóteses está presente em sala de aula, portanto, deve ser vista como uma riqueza para organização do trabalho pedagógico, uma vez que as aprendizagens se dão na interlocução com o outro e os diversos saberes. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 15).

Contudo, semelhante ao ocorrido em 1934 com os Testes ABC de Lourenço Filho, muitas vezes o teste da psicogênese é utilizado apenas como classificador do aluno e medidor de sua maturidade. Pereira (2015) corrobora essa ideia, mostrando-nos o teste da psicogênese como um instrumento pedagógico popular entre os docentes atuantes no bloco inicial de

alfabetização na SEEDF, portanto, o documento Currículo em Movimento, norteador do processo pedagógico no Distrito Federal, poderia ser mais explícito acerca desse mecanismo: “(...) porque há evidências da sua utilização muito mais para classificar os alunos do que para auxiliar o professor na organização do seu trabalho pedagógico” (PEREIRA, 2015, p. 211).

Foram citadas quatro teorias, quando questionadas quais teorias seguiam. A mais citada foi o Construtivismo.

O Construtivismo é apoiado na teoria de Jean Piaget, porém, várias abordagens posteriores a ele também são consideradas construtivistas. Nessa teoria há uma ênfase no sujeito, visto por essa perspectiva como um sujeito ativo, construtor, e não um mero receptor passivo. De acordo com Becker:

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor está pronto, acabado, e de que especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais [...]. (BECKER, 1993, p. 88).

Todas as entrevistadas se autointitularam construtivistas, contudo, ao serem questionadas acerca de cursos no último ano, apenas duas aproveitaram o período de pandemia para se atualizar na área de alfabetização, inclusive um curso gratuito e online oferecido pelo Ministério da Educação. E uma fez um curso sobre o tema no ano anterior. No Construtivismo a postura do professor é de investigador e não apenas um veículo de transmissão, e a capacitação é um pré-requisito do docente pesquisador. Macedo (1994) corrobora essa ideia ao elencar quatro pontos fundamentais para a formação de um professor construtivista:

Primeiro: é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica. Segundo: ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, *adotar uma postura de pesquisador* e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características de aprendizagem de seus alunos. (MACEDO, 1994, p. 59, *itálico nosso*).

A formação continuada deve fazer parte da rotina de um docente, mas infelizmente, pouco é oferecido neste intuito e quando é oferecido é pouco aproveitado como podemos constatar com as respostas das professoras entrevistadas.

Das professoras entrevistadas, todas afirmaram ser seu método utilizado na alfabetização dos alunos um método contemporâneo, mas duas dizem mesclar o tradicional com o contemporâneo. Mesmo as que asseguraram utilizar os métodos silábico, fônico, e até mesmo

o tradicional, tanto como método primário quanto como secundário, disseram ser metodologias contemporâneas, por se respaldarem na teoria construtivista. Isso ressalta a falta de clareza acerca de suas próprias práticas.

Em outra questão, a maioria das professoras, mesmo assegurando ser construtivista, afirma em algum momento utilizar métodos tradicionais em suas atuações em salas de aulas. Sendo difícil, portanto, desconectar a escola a qual conhecemos de padrões tradicionais de ensino. Como afirma Leão (1999, p. 188), “(...) as teorias da educação que norteavam a escola tradicional confundem-se com as raízes da escola tal como a concebemos como instituição de ensino”. Ou seja, a própria instituição escolar, está imersa no tradicionalismo, desde a sua divisão em classes e disciplinas, o posicionamento do professor sempre a frente dos estudantes, e outros aspectos preservados dentro da escola desde o século XIX.

Como exemplos, de ações oriundas de métodos tradicionais, a entrevistada A cita as filas, comuns para a locomoção dos alunos no espaço escolar, como idas ao banheiro, ao refeitório ou à biblioteca. A entrevistada F cita a oração, muito comum nos anos em que a igreja Católica detinha grande poder na educação no Brasil, também o posicionamento dos alunos em fileiras é algo oriundo de métodos tradicionais. As professoras E e D citam a importância para elas da memorização, muito valorizada na educação tradicional e de acordo com Libâneo (1992, p. 23): “(...) a ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos”.

A entrevistada K confirma sua prática tradicional ao afirmar: “(...) a educação tradicional facilita a organização e disciplina em sala de aula”, sendo a disciplina um dos marcos norteadores do relacionamento professor-aluno na educação tradicional. Segundo Libâneo (1992, p. 23), como característica da escola tradicional, “(...) a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio”.

Ainda na perspectiva da influência da escola tradicional até os dias atuais, a maioria das professoras afirmou encontrar parceiros para planejar seus trabalhos diários baseados na teoria construtivista, todavia, um número expressivo se queixa de encontrar poucos parceiros para essa atividade, demonstrando a força do tradicionalismo nas escolas atuais.

Uma das entrevistadas, a D, se queixa, por exemplo, de encontrar poucos professores verdadeiramente adeptos da teoria construtivista para planejarem suas atividades de maneira conjunta e assegura: “(...) a maioria dos profissionais com quem trabalho preferem atividades impressas e tradicionais, pois é mais fácil trabalhar assim, do que tirar do aluno”.

O Construtivismo é citado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento oficial, norteador da Educação no país desde o ano de 1997, fazendo parte da formação profissional da maioria das docentes entrevistadas:

A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem.

A configuração do marco explicativo construtivista para os processos de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas ideias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa (BRASIL, 1997, p. 36).

Das atividades pedidas para exemplificar o construtivismo aplicado em sala, a primeira foi um álbum de letra cursiva, no qual os alunos escolhem as palavras, por meio de votação e depois ilustram as mesmas, a fim de facilitar uma consulta posterior de seu significado. Tanto a escolha das palavras pelos alunos quanto a ilustração delas são ações próprias do construtivismo. No método tradicional o aprendizado da letra cursiva se dá com a utilização de cadernos próprios para o treino de caligrafia, com frases já prontas e linhas ou letras pontilhadas e repetitivas. Essa professora também enviou um exemplo de atividade proposta para as aulas remotas, que se trata de um jogo de formação de palavras. A atividade foi ilustrada pela figura 15.

The screenshot shows a web browser window displaying a Pear Deck interactive slide. The slide title is "APROPRIAÇÃO DA ESCRITA". Below the title, the instruction reads: "LEIA AS SÍLABAS E DESCUBRA AS PALAVRAS QUE VOCÊ PODE FORMAR COM ELAS. DEPOIS, AS ESCREVA." The slide features a grid of syllables in boxes:

SA	GA	PA	TE
MA	TI	O	CO
VE	LE	CA	LE
E	TO	GRE	FAN
ÃO	LHA	CÃO	PO

At the bottom of the slide, there is a text box with the following words: "sapo macaco", "gato", "leão pato tio", "tigre". Below the text box is a button that says "+ Add another response". The slide footer includes the text "Students, write your response!" and "Pear Deck Interactive Slide Do not remove this text." The browser's address bar shows "app.peardeck.com/student/tbqoxwvkd". The bottom of the browser window shows a navigation bar with a checkmark icon and the text "Slide 18/21".

Figura 15

Dentre as vertentes do Construtivismo, está o método natural, o qual a professora entrevistada A assegura utilizar como método secundário. Rizzo (2005) faz menção a essas duas práticas nesse método, tanto a escolha por parte dos alunos de palavras a serem estudadas, facilitando a exploração de palavras próximas a motivações da turma, quanto a ilustração constante, como afirma o trecho a seguir:

A ilustração das palavras é indispensável pois mantém o significado e possibilita seu uso pelos alunos em consulta e verificações; além disso, envolve o ambiente num clima apropriado de motivação pelo estudo (RIZZO, 2005, p. 111).

Ainda nos exemplos de atividades construtivistas, uma prática comum e essencial na educação infantil, a rodinha continuou como proposta de interação com os alunos no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), para algumas das professoras entrevistadas. Esse é um momento de protagonismo infantil, sentado na mesma altura das crianças, o professor se coloca na postura de mediador, e abre esse momento para a vazão da expressão oral dos alunos. Corroborando essa ideia, Ramos *et al.* (2004, p. 311) nos diz: “[n]uma concepção construtivista, a rodinha tem objetivos sócio morais e cognitivos, e o professor assume um papel de liderança para possibilitar a expressão organizada de diferentes perspectivas trazidas pelas crianças”.

O momento da rodinha também foi aproveitado pelas entrevistadas para leitura de histórias e introdução de novas matérias. Foram citados o clássico conto de fadas da Chapeuzinho Vermelho e o poema As Borboletas, de Vinícius de Moraes, para serem explorados. Palavras retiradas dos diversos gêneros literários são utilizadas para exercícios com as letras iniciais, finais, sílabas, fonemas, dificuldades ortográficas, o significado das palavras, a construção de frases em outros contextos empregando palavras retiradas do texto etc. A hora da história é um momento lúdico de grande valia para a prática pedagógica baseada no Construtivismo. De acordo com Rizzo:

As histórias, além de educar, ampliam tanto a base de experiências, quanto o vocabulário e as formas linguísticas de variantes e estruturas mais complexas, que os alunos, gradualmente, assimilam do educador, por imitação e memorização, durante suas narrativas. (RIZZO, 2005, p.77).

Outra atividade extraída após a hora da leitura (não necessariamente feita na rodinha) é a releitura de texto, momento no qual o aluno aproveita alguma história contada pelo professor e produz textos dando sua própria versão. Essa é uma forma criativa de incentivar a produção escrita, pois na fase de início da expressão escrita ainda não há a mesma desenvoltura da expressão oral, como afirma Vigotski (2018):

Com muita frequência, na passagem para a fala escrita, as dificuldades da criança são explicadas por motivos internos mais profundos. A fala oral é sempre compreensível

para a criança; ela surge na convivência direta com outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a. Ao passar para a fala escrita, que é bem mais abstrata e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade interna da escrita. (VIGOTSKI, 2018, p. 64).

Uma atividade muito lembrada quando se fala em Construtivismo é a do “minimercado”, citado por uma das entrevistadas. Essa atividade pode ser feita de várias formas (com panfletos, objetos do cotidiano de classe, com desenhos, com brinquedos etc.) e a interdisciplinaridade é um ponto de destaque, pois além da língua portuguesa ser explorada com os rótulos e listas utilizadas nas compras, a matemática também é usada, pois são frequentes os cálculos no momento das compras. É uma atividade que imita o cotidiano de donas/os de casa e traz o conteúdo de forma lúdica, atrativa e interdisciplinar.

A caixa surpresa foi o recurso utilizado por uma das professoras entrevistadas como exemplo de atividade construtivista. Dentro dessa caixa havia vários objetos com a letra C, como caneca, cabide, cola, cueca, camisa, caderno, caneta e outros e as crianças deveriam adivinhar qual a letra seria explorada naquele dia. Essa atividade apresenta a ludicidade pedida pelo Construtivismo, mas necessitava de mais elementos para que se constituísse uma atividade com maior interação dos alunos, pois o que foi apresentado não passou de uma introdução.

O último exemplo de atividade construtivista, apesar de ser uma atividade xerocopiada, que nos remete ao ensino tradicional, é uma atividade que conta com ilustrações do universo infantil, assemelha-se a uma brincadeira em que o aluno deve descobrir qual a palavra está correta, ao invés da cópia são necessários o recorte e a colagem, o qual estimulam a coordenação motora dos alunos. É entregue uma folha com ilustrações repetidas e abaixo a palavra correta e outra escrita de forma semelhante, por exemplo a ilustração de uma bola e as palavras abaixo: BOLA E “POLA”. Na folha imediata em uma coluna o aluno vai recortar e colar as palavras condizentes com a figura e, na outra coluna, recortar e colar as palavras incorretas. A atividade foi ilustrada nas figuras 13 e 14.

Ao serem questionadas de onde extraíam suas atividades, a grande maioria afirmou retirar da internet ou de livros didáticos ou até de cartilhas. A internet se mostrou ser uma grande fonte de pesquisa para as professoras entrevistadas, porém as atividades pesquisadas costumam ser do tipo para imprimir e xerocopiar, ou seja, uma forma diferenciada de buscar atividades semelhantes às já existentes nos livros didáticos ou até mesmo em cartilhas. Um percentual relevante afirmou elaborar suas próprias atividades, partindo das necessidades e preferências

dos estudantes, apenas uma consegue atividades fazendo troca com colegas, demonstrando a dificuldade do trabalho em grupo já citado.

Quando questionadas sobre quais os tipos de atividades mais utilizavam, as professoras demonstraram que realmente mesclam o contemporâneo com o tradicional, trazendo atividades lúdicas como passatempos e jogos pedagógicos e atividades tradicionais como o ditado.

Nas rotinas descritas, algumas permanecem com características construtivistas como a entrevistada A, com o posicionamento das carteiras em “U”, que foge ao padrão tradicional de carteiras militarmente enfileiradas. Também foi utilizada a chamada feita com cartões é utilizada e destacada por Rizzo, discípula de Heloísa Marinho e da alfabetização natural: “[a] chamada feita com auxílio das tiras e cartões é visual concreta e propícia o apoio indispensável para fazer a cópia deste nos diversos trabalhos escritos”. (RIZZO, 2005, p. 91).

O alfabeto repetido diariamente com formas diversas foi um diferencial, pois utiliza a repetição diária e necessária, contudo de forma criativa, com estímulos multissensoriais (visual – recitado apontando a imagem, auditivo – cantado, sinestésico – Libras). A professora fez uso da sequência didática, que é a introdução de um assunto por meio de uma história e apresentação das diversas disciplinas interligando os assuntos com o tema gerador. É uma estratégia contemporânea e muito difundida no atual currículo.

A entrevistada B também utilizou uma organização fora do padrão tradicional, em semicírculo e iniciava as aulas com a rodinha, cuja importância já foi mencionada. A introdução das matérias era feita por meio lúdico, utilizando músicas ou histórias. Após as atividades escritas também havia um momento para ludicidade, essencial e muito valorizada na creche e educação infantil, mas deve ter seu espaço preservado na alfabetização também. Esse momento é dedicado a jogos, brincadeiras ou leitura, podendo ser de forma livre ou com orientações dada pela professora.

No exemplo seguinte de cotidiano, a entrevistada C também iniciava as aulas com a rodinha, abrindo espaço para a expressão oral das crianças. Utiliza a caixa surpresa, como o exemplo citado por outra entrevistada, contudo, neste relato há um feijão que será o gatilho para o conto de fadas João e o Pé de Feijão. As palavras-chave exploradas na aula foram retiradas do texto introdutório, não surgindo aleatoriamente. Além da interpretação oral, a ilustração também ocupava o lugar de interpretação do texto. Entretanto a ilustração não foi retirada do nada, antes foi apresentada a história que aguçava a criatividade da criança e depois complementada pela interpretação oral. Vigotski corrobora essa ideia:

O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com o qual, posteriormente, será construída a sua família. Segue-se, então, um processo complexo de reelaboração desse material. (VIGOTSKI, 2018, p. 38).

A professora em questão utilizou ainda a sequência didática para dar continuidade aos conteúdos de forma interdisciplinar, tendo como base a história contada João e o Pé de Feijão, ela plantava o feijão no algodão com os estudantes, para, posteriormente, explorar as partes das plantas, como conteúdo de ciências da natureza.

Uma das entrevistadas citou a rodinha, a hora da história e a ilustração que apareceram como início da rotina diária de sala de aula. Além das atividades de psicomotricidade, hora do brinquedo e leitura de gibis, outra arte contemplada por um momento específico da aula foi a música. Esse foi um diferencial, pois apareceu na rotina de apenas duas professoras. É uma prática muito valorizada nas creches e educação infantil, porém negligenciada nos anos sequenciais. A respeito da importância da arte musical no processo de desenvolvimento infantil, Betti nos traz esta contribuição:

Sendo uma atividade indispensável no processo de desenvolvimento da criança, a música pode auxiliar no seu desenvolvimento cognitivo e, por isso, deve ser valorizada no âmbito escolar a fim de potencializar a imaginação, a linguagem, a atenção, a memória e outras habilidades, além de contribuir de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem. (BETTI, 2013, p. 49).

A entrevistada E nos trouxe o início de sua rotina uma forma tradicional de se iniciar as aulas, com a oração. Como representantes do Estado, a rede pública de ensino deve se pautar na laicidade do Estado, portanto, não há orientações para se fazer orações em sala de aula. Esse é um traço claro de educação tradicional oriundo dos tempos em que a Igreja Católica, representada pelos jesuítas, foi protagonista do início da Educação no Brasil. Outro traço de tradicionalismo é lembrar diariamente as regras de comportamento, pois a disciplina e organização são requisitos elementares para a educação tradicional. Mas a professora também trouxe momentos de ludicidade como brincadeiras com música, ressaltando o fato de serem feitas em espaço fora da sala de aula.

A entrevistada F, também iniciava sua rotina de forma tradicional, salientando que seus alunos se sentavam em fileiras, pois segundo ela se concentravam melhor. A oração também era executada, mas confirmava que era uma atitude criticada por outros profissionais de sua escola, para evitar desgastes recitava a oração do Pai Nosso, pois, segundo ela, é uma oração universal. A respeito disso, há controvérsias, pois essa oração não contempla religiões orientais, africanas ou indígenas, por exemplo, não podendo ser chamada, portanto, de universal.

Ainda acerca da questão da oração em sala de aula na rede pública de ensino, destacamos a fala de Fischmann, que corrobora a afirmação de que esse ato é reprovado dentro de instituições públicas de ensino no Brasil:

Assim, o caráter laico do Estado, que lhe permite separar-se e distinguir-se das religiões, oferece à esfera pública e à ordem social a possibilidade de convivência da diversidade e da pluralidade humana. Permite, também, a cada um dos seus, individualmente, a perspectiva da escolha de ser ou não crente, de associar-se ou não a uma ou outra instituição religiosa. E, decidindo por crer, ou tendo o apelo para tal, é a laicidade do Estado que garante, a cada um, a própria possibilidade da liberdade de escolher em que e como crer, enquanto é plenamente cidadão, em busca e no esforço de construção da igualdade. (FISCHMANN, 2012, p.16).

A professora F, além das tarefas comuns, como correção de dever de casa, atividades de português e matemática, a professora destacava um dia da semana para a leitura deleite, que seria aquela sem o rigor de nenhuma atividade proposta e o momento artístico, quando um aluno escolhia algum número para interpretar. A interpretação podia ser de uma dança, música ou teatro e se tratava de um momento de extrema riqueza para as crianças. Vigotski (2018, p. 97) nos fala acerca da criação teatral na idade escolar: “[a] criação teatral da criança ou a dramatização é a que está mais próxima da criação literária infantil. A dramatização ou a encenação teatral, juntamente com a criação verbal, representa o tipo de criação infantil mais frequente e difundido”.

A professora em questão, também relatou o fato de em outros dias da semana fazerem a hora da leitura e o momento das brincadeiras livres.

A entrevistada G destacou o acolhimento feito por toda a escola no pátio. As figuras detêm um lugar de destaque para as metodologias ideovisuais, e foram utilizadas por ela para apresentar as ações feitas pelo aluno até aquele momento. Como o aluno ainda não dominava a escrita, a ilustração tinha papel de fundamental importância para a sua expressão. Outras atividades lúdicas e de psicomotricidade eram contempladas como encaixe, quebra-cabeça, massinha e outros.

A rotina descrita pela entrevistada G nos mostrou um início com traços tradicionais, como o mapeamento de lugares, apesar dos estudantes sentarem-se em dupla. A própria professora afirmou utilizar métodos tradicionais, principalmente quando alguma criança não aprendia por jogos ou dinâmicas, colocando-o ao seu lado. No primeiro horário as atividades tradicionais no livro didático ganharam destaque, porém, após essas atividades, havia espaço para dinâmicas e jogos didáticos.

A entrevistada I mantinha uma rotina estruturada, os alunos se sentavam em dupla e, como a maioria das professoras, fazia a contagem de alunos e leitura do alfabeto. Apesar de não especificar quais palavras, ela relatou apresentar palavras fazendo associação letra/som, uma atividade própria do método fônico, para apresentação das palavras fazia uso de formas lúdicas, imagens ou material concreto. Em relação a atividades recreativas, a professora fez menção à recreação dirigida, mas nenhum momento de atividade livre de criação do próprio aluno.

O último exemplo de rotina é da entrevistada J. Ela relatou o fato de seus alunos se posicionarem em dupla na sala de aula. A rotina se iniciava com ações triviais, como ida ao banheiro (em filas), higienização de mãos e encher a garrafa de água. Em sala, a mesma rotina de outras entrevistadas como o calendário e correção de atividades de casa. Após esta rotina inicial, a aula se iniciava com vídeo ou slides. Essa foi a única professora a relatar a utilização de recursos multimídia em suas aulas.

Em plena era tecnológica, aparelhos de TV, *smartphones* e computadores são recursos cada vez mais presentes na casa dos alunos e as escolas pesquisadas contam com alguns desses recursos, como: Datashow (projetor de slides), laboratórios de informática para os alunos, televisores, DVDs e sinal de internet gratuito. Entretanto, não são muito utilizados nas escolas na atualidade, como nos afirma Karsenti:

Parece que ainda existe uma distância muito grande entre o meio escolar e a sociedade impregnada de tecnologias na qual vivem os jovens (...) a escola não parece ter conseguido construir a ponte entre as transformações tecnológicas e sociais vividas no seio da sociedade e a sala de aula, onde o aluno é “forçado” a estudar, obrigado a escutar, afastado das inovações, apertado em um horário relativamente restrito. (KARSENTI, 2010, p. 338).

Como vimos na descrição das rotinas das entrevistadas, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) eram instrumentos pouco utilizados no dia a dia das professoras, pois só foram contempladas por uma entrevistada. A utilização dessas tecnologias não deveria ser tratada como uma opção, há anos se tratava de uma mudança urgente, visto que está no cotidiano dos estudantes fora da escola, além de se ser um mundo mais atrativo do que o quadro negro e o giz.

Todavia, a pandemia da Covid-19 veio no ano de 2020 obrigando a todos os professores a se adequarem às novas tecnologias, pois era o meio mais viável para manter as aulas, mesmo à distância. Aqueles que não tinham familiaridade precisaram aprender, quer por cursos oferecidos pela Secretaria Educação, quer por tutoriais em plataformas de vídeo. Tanto que foi

unânime a resposta de que esse momento de aulas remotas está sendo válido, por conta da aprendizagem de novas tecnologias e apesar de todas as adversidades.

Ao serem questionadas quanto as mudanças em suas aulas, neste momento de ensino remoto, a grande maioria afirmou haver muitas mudanças e outras disseram que a mudança se deu apenas na forma de mediação, pois antes essa se dava apenas pelo professor e hoje passa pelo auxílio dos pais. Uma das professoras nos trouxe o relato do desejo de adquirir um quadro de giz para a sua casa, a exemplo de suas amigas, no intuito de ministrar aulas escrevendo nesse quadro e minimizando as mudanças entre a escola e as aulas online.

Não há como pensar em um ensino remoto ocorrendo da mesma forma que o ensino presencial, em especial em se tratando de alfabetização de crianças, mais ainda quando se trata da geração da era das imagens técnicas, os “nativos digitais” termo utilizado por Prensky (2001) para designar a geração que já nasceu e cresceu em contato direto com as tecnologias digitais contemporâneas. São necessárias mudanças de estratégias com criatividade e vontade de fazer algo inovador, é descabida a ideia de um quadro de giz utilizado de forma tradicional em uma aula online, não se pode tentar levar a sala de aula tradicional para a tela do computador e acreditar ser algo atrativo para o aluno. Os estudantes têm em sua casa uma gama de atrativos e distraidores como seus brinquedos, a televisão e outros, se a aula não for interessante e inovadora, ele ficará disperso, ansioso ou choroso. Corroborar esta ideia Karsenti:

Introduzem-se tecnologias sem verdadeiramente mudar o resto da escola ou a pedagogia que se pratica ali: nesse ponto estaria o verdadeiro desafio da integração das TIC à escola (...) o problema da incursão das TIC na pedagogia ultrapassa as condições materiais e estaria mais ligado à necessidade de mudanças radicais na maneira de dar aula, que segundo vários estudos, mudou muito pouco ao longo do último século. (KARSENTI, 2010, p.338-339).

Algumas professoras reclamaram do tempo limitado como maior impacto da mudança, pois em algumas escolas as aulas on-line são somente em três dias da semana e em horário reduzido de 1 hora diária. Não sabemos o motivo dessas escolas estarem com a carga horária reduzida, mas temos notícia de escolas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio nas quais as aulas são diárias e abarcavam toda a carga horária. Duas professoras disseram ter de se reinventar para não tornar a aula enfadonha e aprender fazer vídeos e slides mais elaborados para chamar mais a atenção. É importante ver esse movimento de professores querendo repensar suas práticas pedagógicas frente às adversidades, sendo ousados ao invés de somente se queixarem de tantas dificuldades que perpassam o momento vivido. A partir de seus estudos, a autora Assunção vai ao encontro dessa ideia:

Os resultados apontam para a relevância dos aspectos teóricos apresentados em cada obra consultada que, aliados à experiência dos autores, servem como ponto de partida para a reflexão dos educadores que sentem a necessidade de mudar a sua prática pedagógica, porém hesitam diante das dificuldades que se lhes apresentam em forma de discursos carregados de negatividade. Para que essa mudança se concretize deve haver determinação e ousadia por parte dos professores [...].(ASSUNÇÃO, 2018, p. 131).

Uma das professoras se queixou de jogos e brincadeiras serem inviabilizadas pela falta de contato físico com os discentes. Essa queixa causa estranheza, pois hoje a maior forma de diversão e lazer das crianças e adolescentes se concentra nas TDICs, com jogos on-line, utilização de aplicativos ou sites de vídeos curtos, aparelhos para ouvir músicas, redes sociais para interação e utilização aplicativos das mais diversas utilidades. Não utilizar essas tecnologias seria no mínimo falta de ousadia referida pela autora Assunção (2018). O mesmo podemos dizer acerca das professoras queixosas de suas práticas terem se limitado no ambiente on-line. Apesar das limitações, outras possibilidades se abriram e deveriam ser aproveitadas.

As professoras entrevistadas afirmaram encontrar vários obstáculos durante a pandemia com a nova forma de ministrar aulas. A metade das professoras trouxe a dificuldade de acesso à plataforma educacional, por parte de alguns alunos, os quais não tinham condições financeiras ou de possuir computador ou celular para assistir às aulas, ou por não terem acesso à internet. Essa situação fez com que alguns alunos tivessem acesso às aulas on-line e outros somente às atividades impressas, entregues na escola. Essa realidade é comprovada por pesquisa veiculada no site do Fundo das Nações Unidas pela Infância (Unicef) (2020):

[...] segundo dados preliminares da pesquisa TIC Kids On-line 2019 do Cetic.br/NIC.br – disponibilizados por eles ao UNICEF –, 4,8 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos de idade vivem em domicílios sem acesso à internet no Brasil (17% dessa população). Com a pandemia, eles correm risco de ficar ainda mais excluídos. As informações foram coletadas entre outubro de 2019 e março de 2020 (TOKARNIA, 2020).

A justificativa do Governo do Distrito Federal ao iniciar as aulas remotas na rede pública de ensino era minimizar as perdas educacionais dos estudantes e assim garantir os direitos mínimos de aprendizagem, contudo, pelos relatos das professoras, não foram atingidos todos os estudantes matriculados. Se uma criança não foi atingida pela proposta de ensino remoto já não há como garantir os direitos mínimos.

Dentre os obstáculos também foi citada a falta de instrução da família em manusear os recursos tecnológicos. Os responsáveis, apesar de ter acesso à tecnologia, não conseguiam utilizá-la com desenvoltura, demonstraram dificuldade em acessar à plataforma, criar senha ou

ler os e-mails enviados. Outras professoras reclamaram de que elas mesmas tinham dificuldades com a tecnologia. Ainda referente à família, um dos obstáculos citados foi a falta de paciência dos pais ao auxiliarem os filhos nas atividades on-line, inclusive com relatos de agressões verbais e ameaças visualizadas pelos professores pela webcam.

Outra queixa dentre os obstáculos encontrados foi a referente à dispersão dos alunos, essa queixa se repetiu e aumentou o número de professoras a relatar esse fato quando questionadas a respeito da reação dos estudantes diante às aulas remotas. Contudo, já foi citado que atualmente a fonte de lazer e diversão de milhares de crianças está muito vinculada às TICs, e os usuários passam horas a fio em frente aos aparelhos tecnológicos. Por que não conseguem se concentrar em poucas horas de uma aula online?

As queixas seguintes foram sobre a dificuldade de lidar com a ansiedade dos alunos, e outras professoras reclamam de lidar com a própria ansiedade.

O último obstáculo relatado pelas entrevistadas foi a dificuldades em conciliar a vida pessoal com o trabalho remoto. As três professoras, que fizeram esse relato, tinham filhos pequenos, e encontraram dificuldades em cuidar dos filhos, pois eles estão presentes em casa assistindo aulas também, pois as escolas estão fechadas, e as professoras tinham de conciliar às funções de mãe e intermediadora nas aulas dos filhos, com os afazeres domésticos e com a função de professora on-line. É sabido que a jornada de trabalho das mulheres teve uma grande mudança depois de sua maior inserção no mercado de trabalho, e esse momento de pandemia descortinou várias desigualdades existentes no nosso país, inclusive a desigualdade de gênero. Já que muitas mulheres somam ao seu trabalho remoto, o cuidado com as tarefas do lar e o auxílio do estudo remoto dos filhos.

A última pergunta feita às entrevistadas foi em relação à reação dos estudantes diante das aulas remotas. Cinco professoras relataram reações positivas, como o fato de terem percebido o interesse por parte dos estudantes, progresso no processo de alfabetização, a motivação de seus alunos. Cinco professoras relataram reações negativas como a dispersão, já comentada anteriormente, presenciaram alunos chorosos. Três ainda afirmaram sentir os alunos desejosos pelo retorno às aulas presenciais.

Em relação ao fato de as crianças de hoje aprenderem ou não como as de antigamente, a maioria acredita que a aprendizagem não ocorre da mesma forma. Porém, mesmo aquelas que acreditam que a aprendizagem se dá de forma semelhante à de outrora, todas afirmam que o

mundo é outro e a tecnologia tem um impacto essencial nesta transformação, ampliando-se as instâncias educativas. O mesmo afirma Momo, em seu artigo:

Uma das grandes modificações que ocorreram no mundo – diferenciando o período da modernidade, da contemporaneidade, ao ponto de se dizer que vivemos em uma outra condição, a condição pós-moderna – é que as crianças, e as pessoas em geral, deixam de ter como principais instâncias educativas a Família, a Igreja e a Escola. As modificações na área da tecnologia e da mídia ampliaram as possibilidades de se aprender sobre o mundo e sobre a vida, ampliaram as instâncias educativas. (MOMO, 2014, p. 7).

Uma das professoras entrevistadas destacou a mudança de estratégias de ensino e, neste momento de pandemia também nos apresentou aos professores alfabetizadores um novo canal de mediação do conhecimento, a tecnologia. “As crianças fisiologicamente aprendem da mesma forma, o que muda são as estratégias de ensino, e hoje com o ensino remoto, muda o veículo de informação.” (Entrevistada C).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cartilhas tiveram sua grande importância para o ensino da leitura nos anos pós Proclamação da República até meado dos anos 90, ensinando a ler milhares de pessoas, inclusive intelectuais, pensadores e autores reconhecidos. Contudo, carregaram o estigma de símbolo do tradicionalismo e, nas entrevistas, aqui analisadas, foram utilizadas por poucas professoras como dever de casa ou instrumento auxiliar. Contudo, algo que poderia ser visto como inovador, que é a busca de atividades na internet, se mostra uma velha prática travestida de nova, pois muitas atividades encontradas na internet são meras reproduções de atividades encontradas nas cartilhas.

Todas as professoras se autointitulam construtivistas, um termo, por sua vez, que traz consigo a ideia da modernidade e atualidade no ambiente escolar, apesar de ter ganhado notoriedade no Brasil em meados dos anos 1980. Hoje encontramos a teoria Pós-Construtivista, difundida pelo GEEMPA - Grupo de Estudo Sobre Educação, Metodologia e Pesquisa e Ação, que busca trazer inovações não contempladas pelo Construtivismo, contudo não foi citada em nenhuma entrevista.

A falta de clareza a respeito dos métodos e teorias fica evidente nas respostas das entrevistadas, mas tal falta de clareza é encontrada até mesmo nos documentos oficiais. Os PCNs defendiam o método global, que é analítico, já o Seminário realizado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, no ano de 2003, defende o método fônico, também defendido pelo curso Tempo de Aprender oferecido no ano de 2020 pelo MEC. Ou seja, a querela de métodos se faz presente até os dias atuais e não há um posicionamento norteador por parte do Ministério da Educação.

As falas e os exemplos relatados nos resultados obtidos pela pesquisa deixam nítidos o peso do tradicionalismo nas práticas docentes das entrevistadas. Uma observação conjunta às entrevistas seria o ideal para comprovar essa consideração, entretanto, o atual cenário de isolamento social que se deu durante a pesquisa, e suspensão das aulas impossibilitaram esta que seria a ideia inicial.

Há, portanto, fortes indícios da permanência de práticas tradicionais na alfabetização infantil nas escolas do Distrito Federal, seja na escolha dos métodos, das atividades que visam a repetição, a valorização da disciplina autoritária e memorização, utilização de orações cristãs, disposição de carteiras militarmente enfileiradas, entre outros.

Por sua vez, também verificamos indícios de novas práticas. Como a valorização do letramento, o uso de TDIC's em sala de aula, a busca por capacitação referente ao uso dessas tecnologias por conta da pandemia, a depreciação de atividades repetitivas e sem contexto para o aluno, a busca por atividades mais atrativas na internet com blogs ou tutoriais, a importância dada à afetividade e relação interpessoal, e o espaço dado para a ludicidade e proatividade do estudante em sala de aula.

Apesar de ser um momento crítico devido a tantas mortes e incertezas, o Brasil também está diante de uma grande oportunidade de repensar a escola pública. Contudo, não é visto nenhum movimento das esferas federais neste intuito, pelo contrário, vimos redução de investimentos na educação durante a pandemia, corte de verbas para conectividade, tentativas de cerceamento a professores, gestores do alto escalão sem experiência técnica, a não vacinação de professores e alunos contra o novo Coronavírus e a clara falta de prioridade na educação.

Em 2020 os direitos de aprendizagem não foram garantidos a todos, 2021 prossegue com a mesma falta de garantias e sem nenhuma perspectiva de resolução. Como retornaremos às aulas presenciais pós pandemia? Fazendo uma analogia aos momentos de Mortatti, entraremos agora em um 5º momento? Ou regressaremos ao 1º?

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem disponibilizada no site:

<https://www.estudioraposa.com/index.php/30/06/2006/050-a-cartilha-maternal-de-joao->

Figura 2 – acervo pessoal

Figura 3 - acervo pessoal

Figura 4 – Imagem e cartilha disponibilizada para download no site:

http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-05/primeiro_livro_de_leitura_carvalho_1911_biblioteca_nacional_de_maestro_httpwww.bnm.me.gov.ar.pdf

Figura 5 - Acervo pessoal

Figura 6 – Imagem disponibilizada no site:

<http://www.anosdourados.blog.br/2012/08/imagens-escola-livro-de-lili.html>

Figura 7 – Disponibilizada no site:

<http://www.anosdourados.blog.br/2012/02/imagens-escola-livro-escolar-cartilha.html>

Figuras 8 e 9 – Imagem e cartilha disponibilizadas para download no site:

[www.smeourinhos.com.br/Gestao Educadores/Caminho%20Suave.pdf](http://www.smeourinhos.com.br/Gestao_Educadores/Caminho%20Suave.pdf)

Figura 10 – Imagem disponibilizada no site: <http://tatiana-alfabetizacao.blogspot.com/>

Figura 11 – Disponibilizada pela professora A

Figura 12 – Disponibiliza pela professora C

Figuras 13 e 14 – Disponibilizadas pela professora C

Figura 15 – Disponibilizada pela professora B

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Milena; DE FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno. Práticas dos castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 17, n. 2. Rio Grande do Sul: UCS, 2012.

ARAÚJO, Mirna França Silva de. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC. In: Brasil. **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.

ASSUNÇÃO, Maria Ângela Lima. TDICS e Mediação no Processo Educativo. In: **Educação no Século XXI**. Coletânea de Artigos, vol. 2. Ed. Poisson, 2018. Disponível em: <poisson.com.br/2018/produto/educacao-no-seculo-xxi-volume-2>. Acesso em: 04 de março de 2020.

BAGATIN, Thiago. **Alfabetização em foco**: uma análise do método fônico e sua ascensão no cenário nacional. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2012.

BECK, Caio. Método Paulo Freire de alfabetização. Andragogia Brasil. 2016. Disponível em: <<https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

BECKER, Fernando. **O que é Construtivismo**. Ideias. São Paulo: FDE, 1993.

BERTOLETTI, Estela Natalina Montavani. **Lourenço Filho e a Alfabetização**: um estudo de Cartilha do povo e da cartilha, Upa, cavalinho! São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BETTI, Leilane Cristina Nascimento; DA SILVA, Deise Ferreira; DE ALMEIDA, Flávio Fernandes. A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança. **Revista Interação**, v. 2, p. 45-64, 2013.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais; Ensino Fundamental (1ª a 4ª)**. SEF. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, & Cultura. Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil. **Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos: relatório final (No. 246). Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>.

BROTTO, Ivete Janice de O. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos. 2008. 238 f.** 2008. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática.** Petrópolis: Ed Vozes, 2005.

_____. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática.** Petrópolis: Vozes, 2011.

CASTAÑON, Gustavo Arja. Construtivismo e ciências humanas. **Ciências & Cognição.** Rio de Janeiro: 2005.

CHOMSKY, N. Aspectos da teoria da sintaxe. In: SAUSSURE, F.; JAKPNSON, R. **Textos selecionados.** 1975.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Caderno Cedex**, ano XX, n.º 52, nov., 2000.

CRUZ, M. C. S. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada:** a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

DAHLBERG, I. Teoria do conceito. *Ciência da Informação*, n. 7, v. 2, 1978. disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/115/115>>. Acesso em: 19 de set. de 2020.

DE CASTRO, G.; BROTTO, I. J. O. Alfabetização ou letramento: para além da análise dos elementos linguísticos textuais. **Revista de Estudos Literários.** 2006. Disponível em: <www.ucm.es/infor/especulo/numero33/index.html>. Acesso em: 29 de agosto de 2020.

_____. Dos Conceitos em Alfabetização à Necessidade da Compreensão da Concepção de Linguagem. **Anais do II Simpósio Nacional de Educação.** Cascavel, PR, Brasil, 2010.

DE MACEDO, Lino. **Ensaio construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento Educação Básica Distrito Federal, Livro 1, Versão para validação.** Brasília, DF, 2013.

DORIN, Lannoy. **Enciclopédia de Psicologia contemporânea.** São Paulo: Itamaraty, 1973.

DOS SANTOS, Maria Beatriz Farias; DE BRITO FILHO, Ednilson Medeiros; TORRES, Erica Paloma Dantas Sousa. A Aquisição do Sistema de Escrita AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: um caminho através da teoria sócio interacionista. Congresso Internacional de Tecnologia e Educação, 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes.; VIDAL, Luciana Golçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, mai./ago. 2000. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** Siglo XXI, 1991.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, 2007.

_____. **Alfabetização em processo**. Cortez Editora, 2017.

_____. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Trad. Ernani Rosa. São Paulo: Artmed, 2001.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2017.

FRADE, Isabel Cristina Alves. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista do Centro de Educação da UFSM**. Santa Maria – RS, p. 1-20, Jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658>>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

FISCHMANN, Roseli. Estado Laico, Educação, Tolerância e Cidadania ou simplesmente não crer. São Paulo: Factach, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.

GONÇALVES, Júnia Alba *et al.* Equívoco na recepção acadêmica da teoria de Emília Ferreiro. 2008.

RODRÍGUEZ, María de la Paz González. El uso de la Guía Portage, un apoyo en el aula para conocer las características de desarrollo de los preescolares. 2015. Disponível em: <<http://www.odiseo.com.mx/comment/2064>>. Acesso em: 28 de setembro de 2020.

HUMANOS, Declaração Universal dos Direitos. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2015. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em: 13 set. 2019.

KARSENTI, T. As tecnologias da informação e da comunicação na pedagogia. In: TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **A pedagogia**: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, p. 187-206, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In: **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-social** (perspectiva histórico-cultural). Universidade Católica de Goiás, 2010.

LIMA, Maria Luiza C. A. D. **A teoria de Emília Ferreiro em pesquisas sobre alfabetização na América Latina**. 2019. Tese (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil, alguns apontamentos. **História da Educação**. Pelotas, 2002.

MALUF, Maria Regina. Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: Um enfoque metalinguístico. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, XXV, 2, p. 55- 62, 2005.

MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental (1997/2001). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 10 de out. de 2020.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Emília Ferreiro e a Alfabetização no Brasil. Um Estudo sobre a Psicogênese da Língua Escrita**. São Paulo: Unesp, 2007.

MOMO, Mariangela. As crianças de hoje não são mais como antigamente! Implicações culturais do mundo contemporâneo para os modos de ser criança e de viver a infância. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 16, n. 32, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização – São Paulo 1876-1994**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 20, n. 52, nov. 2000.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil (conferência de abertura - Seminário Alfabetização e Letramento em Debate – MEC/SEB). In: **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate – MEC/SEB**, Brasília-DF, p. 1-14, 2006.

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, n. 3, v. 5, p. 91-114, 2009.

_____. (Ed.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Oficina Universitária, 2011.

NETO, O. P. D. S.; Sousa, V. H. V.; BATISTA, B.; SANTANA, G.; JUNIOR, O. **G-TEA: Uma ferramenta no auxílio da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista, baseada na metodologia ABA**. SBC–ProceedingsofSBGames, 2013.

OLIVEIRA, C.; Dias, C.; da Cunha, G. F.; Sauer, L. Z.; Villas-Boas, V. APOLLO-PET: Uma proposta interdisciplinar à luz da BNCC. **Scientia cum Industria**, n. 8, v. 3, p. 69-78, 2020.

PEREIRA, Maria Susley. **Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: das Orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas**. Brasília: UNB, 2015.

PERES, E. T.; VAHL, M. M.; Thie, V. G. Aspectos editoriais da cartilha “Caminho Suave” e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 1 (40), p. 335-372, 2016.

PIAGET, Jean.; FIGUEIREDO, Álvaro. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas**. 1977.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética: Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas da Psicologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Problemas da Epistemologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PONTES, Egle. **Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 2001.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. Lincoln: MCB University Press: On the Horizon, v. 9, n. 6, out. 2001. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 17 de set. de 2020.

RAMEH, Letícia. Método Paulo Freire: Uma contribuição para a história da educação brasileira. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 2005.

RAMOS, A. H.; SMITH, V. H. A produção de narrativas no contexto da “rodinha”. Salão de Iniciação Científica (16.: 2004: Porto Alegre). **Livro de resumos**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

RUIVO, Isabel. Método de leitura com sentido. In: **Actas de VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e ilustração**. Braga: Universidade do Minho, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHEFFER, A. M. M.; DE FREITAS, R. D. C. B.; ARAÚJO, V. C. D. A. **Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização**. 2007.

SCHMIDT, Beatriz. *et al.* Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estudos de Psicologia**. Campinas, n. 37, 2020.

SILVA, Marcela D. M. **Avaliando o desenvolvimento da escrita da criança por meio da psicogênese: contribuições para o processo de alfabetização**. João Pessoa-PB: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, 2019.

SILVA, Valdete Teixeira. Teorias da aprendizagem. In: **Módulo pedagógico para um ambiente hipermídia de aprendizagem**. Florianópolis: UFSC, 2000. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/diss2000/valdete/>>. Acesso em: 13 set. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, n. 9, v. 52, p.15-21, 2003.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2013.

_____. **Alfabetização questão de métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

TEBEROSKY, Ana.; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOBIAS, J. A. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Ibrasa, 1986.

TOKARNIA, Mariana. **Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa>>. Acesso em: 8 de out. de 2020.

TOLCHINSKY-LABDSMANN, Liliana. **Aprendizagem da língua escrita: processos evolutivos e implicações didáticas**. São Paulo: Ática, 1995.

TUNES, E.; TACCA, M. C.; BARTHOLO JÚNIOR, R. S. O Professor e o Ato de Ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

VIEIRA, Zeneide P. Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. Vitória da Conquista: UESB, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Z. Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018. (Trabalho original publicado em 1930).

WANG, C. *et al.* Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in china. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 5, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17051729>