

**A alfabetização e o texto
Literacy and text**

Mitsi Pinheiro de Lacerda*

RESUMO: O objetivo do artigo, de natureza ensaística, é estabelecer conversação sobre uma proposição presente há décadas no Brasil: a alfabetização com textos. A orientação teórica é proveniente da educação problematizadora e dialógica, da alfabetização sob a perspectiva discursiva, do sócio-interacionismo e da teoria da enunciação. São apresentadas ainda, de forma sucinta, algumas incursões da proposta de alfabetização com textos, em documentos legais do Brasil contemporâneo. O ensaio se inscreve em uma perspectiva freireana, destacando condições ótimas à aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita: a escuta, a pronúncia, o diálogo, a legitimidade de temas provenientes da realidade concreta do educando, a libertação da palavra e da consciência. As reflexões presentes sinalizam a relevância do dialogismo, da autoria e da interação em práticas que buscam, ao alfabetizar com textos, tecer metodologias inaugurais – filhas da educação libertadora –, e assegurar que nestas práticas haja sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização com textos; Dialogismo; Sócio-interacionismo; Autoria.

ABSTRACT: The aim of this essay is to establish a discussion about a proposition that has been present for decades in Brazil: literacy with texts. The theoretical orientation comes from problematizing and dialogical education, literacy from a discursive perspective, socio-interactionism and the theory of enunciation. Some incursions of the literacy proposal with texts are also briefly presented in legal documents of contemporary Brazil. The essay is based on a Freirean perspective, highlighting optimal conditions for learning and developing reading and writing: listening, pronunciation, dialogue, the legitimacy of themes arising from the learner's concrete reality, the liberation of words and conscience. The present reflections signal the relevance of dialogism, authorship and interaction in practices that seek, when teaching literacy with the text, to weave inaugural methodologies – daughters of liberating education –, and ensure that there is meaning in these practices.

KEYWORDS: Literacy with texts; Dialogism; Socio-interactionism; Authorship.

1 Introdução

No roteiro cinematográfico que conduz a novela utópica de Tolstói (2023) – “O cupom falso”, deparamo-nos com o mujique Stepan que fora conduzido ao cárcere pelas desventuras da vida. Na prisão, ele dialoga com companheiros acerca de uma interpretação socialista do evangelho e, pela primeira vez, sente o desejo irrefreável de aprender a ler:

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2552-0590>. E-mail: mitsipinheiro@id.uff.br.

Ainda criança, ele começara a aprender à moda antiga – a, bê, cê, dê – mas por incapacidade não foi além do alfabeto e nunca conseguiu entender as sílabas, de modo que acabou ficando iletrado. Agora resolvera aprender, e pediu o Evangelho ao guarda. O guarda trouxe, e ele começou o trabalho. As letras ele reconhecia, mas não era capaz de combiná-las. Por mais que se batesse para entender como as letras formavam palavras, não saía nada. Ele não dormia à noite, ficava pensando, não queria comer, e foi acometido por tamanho desespero que não conseguia livrar-se dele.

– E aí, nada ainda? – perguntou-lhe certa vez o guarda.

– Nada.

– E o Pai-Nosso, conhece?

– Conheço.

– Então leia. Aqui – e o guarda mostrou-lhe o Pai-Nosso no Evangelho.

Stepan começou a ler o Pai-Nosso comparando as letras conhecidas com os sons conhecidos. De repente revelou-se o segredo do arranjo das letras, e ele começou a ler (Tolstói, 2023, p. 64).

No período de escrita desta novela, Tolstói vivia sua busca interna por paz e elevação espiritual. Segundo Rabello (2009), o escritor criticava o modelo pedagógico empregado nas escolas russas, com destaque à inexistência de questões pertinentes à vida, no interior da escola. Há muito tempo, ele se interessava por educação, tendo criado em sua propriedade, em meados do século XIX, uma escola dedicada à alfabetização de mujiques. Nesse período, Tolstói escreveu quatro livros didáticos de leitura e duas cartilhas direcionadas à alfabetização.

Essas cartilhas, ainda de acordo com Rabello (2009), empregavam uma modalidade de método sintético que partia do ensino do alfabeto, das sílabas, até chegar ao texto. Os textos iniciais dispunham de gêneros variados como adivinhas e provérbios, e primavam por adentrar a vida cotidiana do povo e seus problemas, como é possível identificar nos excertos a seguir: “Um corvo não pica o olho de outro corvo”; “Os nossos tecem, e os seus estão dormindo” (Rabello, 2009, p. 24).

Curiosamente, o mujique Stepan – personagem da novela de Tolstói – não conseguiu se alfabetizar aos moldes do método de Tolstói. Esse fato revela duas críticas iniciais: ao método, que seria ultrapassado, e ao aprendiz, que traria, em si, a suposta incapacidade para aprender. No entanto, já adulto, após viver uma experiência que lhe transformaria a vida, o mujique se enche de desejo por ler o evangelho. Esse desejo não guardava qualquer intenção por aprender preceitos e doutrinas, mas se voltava ao interesse de Stepan por complementar sua experiência de vida, com a interpretação socialista que fazia do texto sagrado. Pela primeira vez na vida, Stepan desejava ler. Ele tinha um propósito.

Conhecedor de todas as letras, ele não conseguia ler. As letras, isoladamente, não lhe diziam nada: ele não conseguia dominar as combinações. Até que o guarda lhe indicou onde estava escrito o Pai-Nosso e, estabelecendo conexões entre seu interesse, sua necessidade, aquilo que já sabia e a oração conhecida, Stepan aprendeu a ler: foi quando “revelou-se o segredo do arranjo das letras”.

Mesmo distinguindo a letra *P*, essa letra isolada se mostrava inútil ao tentar ler o *pai* e a localizar seu *pecado*. Stepan aprendeu a ler com o texto. Não com um amontoado de palavras dispostas em uma cartilha, mas com um texto que o movia. Aprendeu porque partiu de sua leitura de mundo, de seu interesse, do sentido que via em tudo isso. Aprendeu porque se encontrou com um texto que lhe oportunizou a experiência da curiosidade e da criação.

Pois bem. Neste ensaio, meu objetivo é estabelecer conversação sobre uma proposição presente há décadas no Brasil: a alfabetização com textos. A orientação teórica é proveniente da educação problematizadora e dialógica (Freire, 1967; 1987; 1989; 1997), da alfabetização com textos (Geraldi, 1984), da alfabetização sob a perspectiva discursiva (Smolka, 1993), do sócio-interacionismo (Vygotsky, 1993) e da teoria da enunciação (Bakhtin, 1992). Considerando a inestimável contribuição teórica de Ana Smolka e de demais autores dos campos da alfabetização, linguagens e desenvolvimento cognitivo, apresento, em breve registro, algo que podemos aprender com cada um deles e dela.

Com Paulo Freire (1967; 1987; 1989; 1997), tivemos nossas melhores lições sobre alfabetização, as quais se eternizaram enquanto texto teórico estudado e discutido em vários países do mundo. Em Paulo Freire, a alfabetização não se limita ao domínio de um código nem tampouco se dicotomiza no equivocado, atual e famoso “letramento” – ela acontece na *práxis*, com a libertação da palavra e da consciência. Na perspectiva freiriana, a alfabetização problematizadora deve ter início no diálogo, caminhando em direção às diferentes lógicas pronunciadas pelo educando, acessando, por meio de conversações críticas, temas que afetem os sentidos acerca do que se escreve e do que se lê. Tais sentidos são provenientes da realidade concreta dos educandos e devem estar presentes no material didático utilizado na prática alfabetizadora. Em Paulo Freire, a pronúncia do educando é um ato de criação que inscreve, na relação pedagógica, currículos marcados pela história e pelas culturas.

Através do interacionismo linguístico¹ desenvolvido por Wanderley Geraldi (1984), aprendemos que a leitura e a escrita só fazem sentido no texto. Sílabas, letras e fonemas isolados são incapazes de provocar, conter ou expandir o sentido, pois não fazem nada além de, espantosamente, protelar o acesso ao texto. Ao discutir criticamente algumas vertentes direcionadas à prática alfabetizadora, Geraldi (2017) aponta que o método fônico, as técnicas de memorização do alfabeto e a perspectiva do letramento operam com premissas semelhantes. Para o pesquisador, tal método, técnica e perspectiva demandam a “suspensão do modo de funcionamento da linguagem”, afirmando, ainda, que a dicotomia introduzida entre alfabetização e letramento abriu os caminhos para o fortalecimento do método fonético (Geraldi, 2017, p. 178).

O texto, na prática alfabetizadora, não se situa e não se curva a prescrições de uso em determinados espaços e tempos, por determinados sujeitos. O texto circula. Ele é o processo. É o que acontece desde o início do ensino fundamental, até o ensino médio. Nas classes de alfabetização, o texto ocupa educadores e educandos em seu infindável trabalho de produção, de leitura, de discussão e de circulação. Com o interacionismo linguístico de Geraldi (1984), o texto se levanta e se liberta, posto que se encontrava subordinado ao esquadramento de gramáticas, didáticas e demais autoridades.

As proposições de Geraldi (1984), contudo, não foram amplamente inscritas nas práticas alfabetizadoras. Segundo Mortatti (2014), nos anos de 1980 o construtivismo já ocupava lugar de destaque, e a introdução do interacionismo linguístico traria grandes demandas à estruturação política e pedagógica voltada à alfabetização. Nessa época, a partir de leituras empobrecidas do trabalho de Ferreiro e Teberosky (1984), surgiam também as didáticas dos níveis de conceitualização sobre a escrita, convertendo o que a princípio era uma teoria, em método. Um suposto método construtivista, então, passou a protagonizar a prática, a formação e a produção de material didático, afastando o trabalho com textos da alfabetização e projetando o ensino de língua portuguesa por meio de textos para as séries mais avançadas.

Já com Ana Smolka (1993), passamos a pensar a alfabetização enquanto processo discursivo que ocorre na interação entre pensamento e linguagem. A autora observa que os conflitos cognitivos são atravessados por problemas sociais, econômicos e políticos, por isso

¹ Expressão utilizada por Mortatti (2014, p. 5) para designar o modelo explicativo que toma o texto como unidade de sentido no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

investe na dimensão criadora da linguagem e na produção de conhecimentos em contextos de interação social. Com o trabalho de Smolka (1993), fomos provocados a pensar nas relações discursivas e na leitura e na escrita de textos em práticas alfabetizadoras.

Já da teoria sócio-interacionista de Vygotsky (1993) trazemos que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre em meio às interações sociais e é mediado pela linguagem. É no encontro que as pessoas comunicam suas experiências, relacionam-se, apresentam suas ideias, vivenciam a prática da linguagem, desenvolvem-se e aprendem. Com a interação e o uso da linguagem, o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem concomitantemente, sendo que um provoca o outro.

Por fim, para complementar toda a orientação teórica, buscamos em Bakhtin (1992) a sua teoria da enunciação, a qual empreende críticas ao “ensino da língua” (gramática) e legitima o trabalho com a linguagem. Anterior a ele, os métodos sintéticos consideram que a língua seria um “produto” a ser repassado ao aluno e que essa “transmissão” deveria ocorrer a partir da fragmentação da língua em suas menores partes (letras, fonemas), corrompendo, assim, os sentidos da linguagem e sua força enunciativa. Entendemos que o texto de Bakhtin alimenta a crítica que realizamos aos métodos sintéticos (fônico e silábico), tão em uso nas escolas brasileiras.

Bakhtin (1992) nomeia como objetivismo abstrato as normas saussurianas, segundo as quais a língua seria um objeto isento de marcas ideológicas, provido de estabilidade, imutável e coordenado por leis gerais. Ao sujeito, caberia adquirir esta língua e reproduzir as regras postas por sua normatividade. Ao estabelecer críticas ao objetivismo abstrato, Bakhtin (1992) defende a enunciação, na qual encontram-se presentes lógicas oriundas da realidade concreta, acompanhadas por seus conflitos e tensões. A enunciação, portanto, não se subordina às normas gramaticais, mas incorpora o movimento social e a percepção daquele que enuncia – um sujeito histórico. Bakhtin (1992) rompeu a conexão entre língua e regras posta por Ferdinand de Saussure, dando a ver que a linguagem não se curva a essa linearidade, mas que incorpora os estremecimentos sócio-ideológicos que atravessam as vidas dos sujeitos.

A perspectiva teórica contemplada neste ensaio opõe-se, portanto, aos métodos empregados, desde o século XIX, em muitas classes de primeiro e segundo ano de escolaridade – métodos detalhadamente descritos e criticados por Mortatti (2000). Em grande parte, nessas classes têm sido utilizados, como referência, os métodos fônico e silábico. Tais métodos tomam como suporte a visão, a audição e até mesmo outros aspectos sensoriais como

o tato, ao apostarem na já tão refutada “coordenação motora” como pré-requisito da alfabetização. Os métodos pretendem realizar a transposição de aspectos sensoriais e sonoros em caracteres gráficos, além de recorrerem a uma representação de escrita que seria codificada pela fala. Determinando um caminho duro que as crianças devem percorrer, os métodos se contrapõem à construção do saber tecido pela história, culturas e pronúncias.

É amplamente sabido que, na década de 1980, Ferreiro & Teberosky (1984) promoveram o questionamento direcionado ao método. A princípio, considerou-se que o texto teórico das pesquisadoras promoveria uma ruptura epistemológica com práticas alfabetizadoras que tomavam o método enquanto eixo condutor, mas em poucos anos observamos que a alfabetização a partir do ponto de vista do aprendiz não foi algo que se materializou por completo nas escolas. As atividades mecanicistas, de treinamento motor, de memorização de fonemas e reprodução de famílias silábicas continuaram vigentes. Segundo Mortatti (2014), na década de 1980, o construtivismo foi apropriado por agentes instituídos e instituintes, e sua didatização deu-se através de “gerações de alfabetizadores brasileiros, que provavelmente nunca *leram*, de fato, os textos de Ferreiro e colaboradores” (Mortatti, 2014, p. 18 – grifo da autora).

Em 1989, em seu artigo “Alfabetização: responsabilidade de todos” (Garcia, 2019), Regina Leite Garcia denuncia a prática mecanicista e prescritiva, fazendo-lhe uma oposição radical. A autora defende práticas de linguagem oral e escrita na alfabetização, a produção de textos, a autoria e a autonomia – sempre mediadas pela realidade concreta das crianças. Defende a transversalidade curricular, práticas de leitura e de escrita na alfabetização, defende o “sentido” de textos provenientes da dialogicidade, os conhecimentos que atravessam a historicidade da criança e, não menos importante, a responsabilidade de todos e de todas para com a alfabetização. Melhor dito nas palavras da autora,

Valer-se de uma cartilha que apresenta frases, palavras, sílabas e letras, seja em que ordem for, apenas como pretexto para ensinar as crianças a decifrar e copiar, é radicalmente oposto a criar condições para que as crianças se apropriem da língua escrita a partir de sua experiência com a linguagem oral e com a linguagem escrita. Tirar acriticamente das crianças palavras e a partir destas palavras seguir o mesmo caminho da separação de sílabas e da formação de novas palavras e de frases soltas e sem sentido é radicalmente oposto a criar condições para que as crianças utilizem a linguagem escrita desde o início da escolaridade para produzir textos seus, dos quais se sintam autoras. Acreditar que existe uma sequência de habilidades universais é radicalmente oposto a defender que as crianças constroem esquemas de aprendizagem de acordo com suas condições materiais de vida, com suas

condições históricas de inserção social. Acreditar que é preciso controlar a aprendizagem das crianças é radicalmente oposto a acreditar que a professora deve contribuir para que a criança controle sua própria aprendizagem. Acreditar que os conteúdos da alfabetização são apenas os da “aula de alfabetização” é radicalmente oposto a integrar todas as disciplinas ou matérias como conteúdos de alfabetização. Acreditar que antes se aprende a escrever e a ler para só depois poder escrever e ler é radicalmente oposto a defender que se aprende a ler enquanto se lê para aprender, e, sobretudo, que se aprende a ler lendo e a escrever escrevendo. Acreditar que se pode começar de partes isoladas para depois chegar à totalidade é radicalmente oposto a considerar a linguagem uma totalidade que quando se quebra perde o sentido. Acreditar que a criança aprende apenas o que a professora ensina é radicalmente oposto a defender que a criança aprende desde que nasce e que continua sua aprendizagem dentro e fora da escola (Garcia, 2019, p. 54).

Considerando a contribuição de todos esses pesquisadores e pesquisadoras, este ensaio se inscreve desde uma perspectiva freireana. Trata-se de um retorno a Paulo Freire. Isso porque nenhum outro estudo foi ainda capaz de superá-lo quando se trata da prática alfabetizadora. Em Paulo Freire buscamos todas as condições ótimas à aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita: a escuta, a pronúncia, o diálogo, a legitimidade de temas provenientes da realidade concreta do educando, a libertação da palavra e da consciência.

2 Pinceladas de legislação

Segundo dados atualizados pelo governo federal, através do programa “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”² (BRASIL, 2023a), a proficiência média da alfabetização de crianças no Brasil apresentou uma queda, considerando resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que apontaram média de 715,6 pontos em 2021, comparados a 743,3 pontos em 2019. Os mesmos dados informam que, em 2021, apenas 43,6% das crianças avaliadas ao final do segundo ano de escolaridade foram consideradas alfabetizadas. Esse é um problema a ser enfrentado coletivamente: enquanto uma só criança não estiver alfabetizada, teremos nossa democracia ameaçada, a concretização de direitos sociais limitada e a justiça social enfraquecida.

A interpretação desses dados precisa considerar o contexto pandêmico (2020-2022), durante o qual o ensino remoto foi oferecido a crianças que, em grande parte, tinham acesso

² Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 11/07/2023.

limitado à tecnologia necessária para o acompanhamento das atividades. Nesse contexto, a ausência de políticas públicas, as situações de sofrimento difuso relacionadas à pobreza e ao enfrentamento da doença, bem como a baixa escolaridade e pouco tempo disponível das pessoas responsáveis por orientar as crianças em suas casas, contribuíram para agravar o quadro. Junto a isso, a política direcionada à alfabetização naquele momento³ institucionalizava o método fônico – método já amplamente refutado por estudos e pesquisas em alfabetização.

Promulgado em 12 de junho de 2023, o Decreto nº 11.556 instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, estabelecendo o regime de colaboração entre Estados, Municípios, Distrito Federal e União com o objetivo de criar estratégias de sucesso para a alfabetização de crianças até o segundo ano de escolaridade, assim como para as crianças matriculadas até o quinto ano, que ainda não tenham sido alfabetizadas. O documento apresenta premissas epistemológicas a serem consideradas na formação dos profissionais das redes e dos sistemas de ensino que optarem pela adesão voluntária ao Compromisso. São elas:

- reconhecimento da alfabetização como processo discursivo;
- compreensão da multidimensionalidade do processo de alfabetização;
- reconhecimento das conexões e transições entre o “aprender a ler e escrever” e o “ler e escrever para aprender”;
- reconhecimento da importância de garantir às crianças da Educação Infantil experiências contextualizadas, significativas e intencionais de participação em práticas sociais de oralidade, leitura e de escrita;
- reconhecimento de que a alfabetização é um direito humano e do princípio de que toda criança é capaz de aprender e deve ser apoiada em suas necessidades;
- reconhecimento e compromisso ético-político com o enfrentamento dos atravessamentos das dinâmicas estruturais de desigualdade e de subalternização, tais como racismo, aporofobia e capacitismo no processo de alfabetização;
- reconhecimento da afetividade e da ludicidade como aspectos centrais das práticas pedagógicas com as crianças e da atenção intencional do professor;
- reconhecimento das identidades, necessidades e características linguístico-culturais de crianças que não têm o português falado no Brasil como língua materna;
- reconhecimento da importância de investir na formação dos Profissionais da Educação para que ampliem seus repertórios de leitura e de escrita e se reconheçam como parte de uma comunidade profissional de leitores e escritores (BRASIL, 2023b, p. 18).

³ Política Nacional de Alfabetização (PNA), implementada através do Decreto 9.765, de 11/04/2019 e revogada pelo Decreto nº 11.556/2023. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em 20/11/2019.

Em relação à operacionalização do Compromisso, “o Ministério da Educação estruturou uma arquitetura institucional em rede, que organiza as interações, fluxos e processos compartilhados entre as redes municipais, as redes estaduais/distrital e a Secretaria de Educação Básica do MEC” (BRASIL, 2023, p. 19), articulada à Rede Nacional de Gestão, Formação e Mobilização do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Renalfa). Na composição do Renalfa, estão presentes representantes da Secretaria de Educação Básica do MEC, das secretarias estaduais e municipais e da Undime. O pagamento de bolsas de formação para articuladores do Renalfa teve início no dia 19/12/2023, com um investimento de R\$5,1 milhões de reais⁴.

Os percursos formativos deverão ter uma carga horária anual mínima de 96 horas (sendo 64 horas presenciais) para docentes e para coordenação pedagógica, e 64 horas (sendo 32 horas presenciais) para auxiliares docentes, para direção de escolas e para equipes técnicas das secretarias de educação. As ações de formação têm, em seu fluxo, o direcionamento iniciado por estados e municípios. Essas ações, a serem lideradas pelos Estados, compreendem: o diagnóstico das demandas formativas; o diálogo e pactuação de formação entre estados e municípios; a definição de possíveis parcerias; a elaboração do Plano de Formação do Território Estadual e sua submissão ao Renalfa; e a submissão de apoio técnico e financeiro ao MEC. Estão também previstas a análise de formações já realizadas, a identificação de apoio complementar de programas federais, o planejamento de iniciativas de formação complementar, a pactuação com parceiros técnicos e a oferta de vagas para a adesão voluntária de municípios, estados e distrito federal. Os municípios que optarem por não aderir à Política de formação do Território Estadual, seguirão as seguintes etapas:

- consolidação do diagnóstico da situação de formação continuada na área de alfabetização na rede municipal;
- definição de necessidades e demandas formativas presentes no território;
- elaboração do Plano Municipal de Formação;
- submissão do Plano de Formação do Território Estadual para análise e validação pela Coordenação Renalfa no Território Estadual;
- submissão da demanda de apoio técnico e financeiro para a realização das ações previstas no Plano Municipal de Formação para o Ministério da Educação, na plataforma do Plano de Ações Articuladas (BRASIL, 2023b, p. 21).

⁴ Informação disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/mec-inicia-pagamento-das-bolsas-do-renalfa>. Acesso em 21/12/2023.

É importante destacar que a produção do material didático-pedagógico, a ser utilizado na formação a ser desenvolvida no Compromisso, ficará sob a responsabilidade das instituições formadoras. Esse material, pode ser produzido de forma autoral ou ser obtido em parceria com instituições de ensino superior ou “de materiais disponíveis no mercado” – atendendo “às recomendações e premissas epistemológicas definidas pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2023b, p. 27).

Precedendo a essa política, em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada: um documento que dispõe de caráter normativo e obrigatório. Anteriormente, parâmetros e diretrizes curriculares ofereciam orientação e apoio, sendo adaptados e modificados, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola e a autonomia docente.

Ao tratar do componente Língua Portuguesa, o documento “assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem” (BNCC, 2017, p. 67 – grifo original). Como parte dos eixos de integração de Língua Portuguesa, o Eixo da Produção de Textos faz referência “à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BNCC, 2017, p. 76). Essas normativas são precedidas pela afirmação de que “nos dois primeiros anos desse segmento [Ensino Fundamental – Anos Iniciais] o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BNCC, 2017, p. 63).

Até aqui, observamos que o trabalho com o texto recebe distinção nesse componente curricular, assim como as perspectivas enunciativo-discursivas. As ideias de interação, autoria e enunciação estão presentes, aparentemente legitimando uma proposição que refuta o objetivismo abstrato de Saussure (Bakhtin, 1992). É observável, ainda, que a garantia da oferta de dois anos para a alfabetização se faz presente, sendo essa alfabetização entendida como processo.

Junto a isso, ao tratar do componente de Língua Portuguesa, a BNCC determina que o texto – nomeado como “unidade de trabalho” – deverá definir “conteúdos, habilidades e objetivos” (BNCC, 2017, p. 67). Direcionado aos anos iniciais do ensino fundamental, o eixo Leitura/Escuta propõe “estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente”, e o eixo Produção de Textos anuncia uma “progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais” (BNCC, 2017, p. 89).

Como orientação conceitual, a BNCC refere-se aos “estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua” (BNCC, 2017, p. 71) enquanto complementares às “práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (BNCC, 2017, p. 71). O texto, portanto, é colocado como base para o ensino de normas linguísticas, sendo hierarquizado em sua original complexidade. Disso resulta contradições nas quais a BNCC, ao passo que sinaliza a centralidade do texto na prática alfabetizadora, também registra orientações acerca do uso dos métodos fônico e silábico:

(...) é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BNCC, 2017, p. 90).

A alfabetização, aqui, é entendida enquanto uma “mecânica” que permite a codificação e a decodificação – conduzindo a criança à apropriação do funcionamento fonológico da língua. O documento explicita a necessidade do ensino das relações entre fonemas e grafemas (sons e letras), de forma a se atingir a “consciência fonológica”. Para fundamentar teoricamente essa orientação tão amplamente refutada, o documento faz referência a Ferdinand de Saussure (BNCC, 2017, p. 90) – o linguista que defendia que a língua é imutável, constituída por um mesmo e único significado e significante.

As contradições continuam quando, no documento, observamos a referência a “pesquisas” sobre alfabetização, sem discriminá-las (BNCC, 2017, p. 91). Os resultados dessas “pesquisas” são elencados, e dentre eles encontramos que o processo de alfabetização demanda a construção do conhecimento do alfabeto, da relação fonema-grafema e a percepção da sílaba com suas variantes. Fica explícito, aqui, o encaminhamento para que a alfabetização prime pelo ensino das letras, seguido pelo ensino dos fonemas e das famílias silábicas.

Resumidamente, a BNCC registra as “capacidades/habilidades de (de)codificação”, apresentando nessa síntese, por exemplo, o domínio de letras maiúsculas, minúsculas, cursiva e *script*; o conhecimento do alfabeto; o domínio das relações entre letras e sons; a decodificação de palavras e de textos e, curiosamente, a ampliação da “sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras” (BNCC, 2017, p. 93). O que há de curioso nessa “capacidade/habilidade” é que ela faz referência às “meras palavras” – ou seja, a palavra converte-se em algo banal e desprovido de complexidade. Quando o aprendiz alcança a leitura do texto, portanto, a palavra que foi exaustivamente fragmentada em letras e sons, classificada em estruturas silábicas e hierarquizada segundo uma lógica de suposta crescente complexidade, perde a sua função. É abandonada.

As normativas prescritas na BNCC estão ancoradas, ao menos, em três crenças: a de que é possível ensinar a língua a praticantes da linguagem; a de que essa língua constitui um código que se codifica e descodifica; e de que a escrita representa graficamente os sons. Embora inicialmente o documento ofereça destaque ao trabalho com textos, cite as perspectivas discursivas e defenda timidamente a interação e a autoria, aparentemente as vozes que defenderam essas ideias foram substituídas e abafadas, no decorrer do documento, por partidários do objetivismo abstrato (Bakhtin, 1992).

O silenciamento da dimensão discursiva e do trabalho com textos se efetiva, na BNCC, na apresentação de habilidades organizadas com o uso de códigos alfanuméricos. As habilidades voltadas às turmas de primeiro e segundo ano de escolaridade (BNCC, 2017, p. 99) estão explicitamente ancoradas em práticas de (de)codificação, memorização, domínio de estruturas silábicas e entendimento da escrita como representação dos sons da fala. Há no documento instruções específicas, tais como nomear e recitar as letras do alfabeto e escrever com letras de imprensa e cursiva. Essas habilidades determinam, em grande parte, práticas gramaticais relacionadas à fonética (estudo de fonemas, sílabas, ortografia, pontuação etc.) e à morfologia (classes de palavras – substantivos, sinônimos, diminutivos etc.).

Atualmente, uma breve busca na *internet* por atividades voltadas à alfabetização com textos apresenta um número expressivo de achados. Essas atividades, em grande parte, caracterizam-se pela apresentação de “textos” curtos, nos quais a maioria das palavras destaca um fonema específico e cujas sílabas são constituídas por consoante e vogal (CV). Disso decorre – empregando um termo presente na BNCC – uma “mecânica” na qual o texto perde exatamente aquilo que o assegura enquanto texto: o sentido. Daí que temos acesso a “textos”

direcionados à alfabetização nos quais encontramos, por exemplo, uma “girafa Giselda que girou o pescoço na goiabeira e curou o mal jeito com gelo”.

Paulo Freire já discutia criticamente, na década de 1960, a produção e consumo desta modalidade de mecânica textual na alfabetização. Mais de meio século depois, textos dessa natureza continuam presentes na prática alfabetizadora e são facilmente acessados pelas professoras. Após Paulo Freire, muitos pesquisadores e pesquisadoras se dedicaram, durante décadas, a denunciar e a refutar o consumo desses textos acartilhados na alfabetização, mas vários elementos normativos da BNCC incentivam sua continuidade.

Além da inexistência de sentido há, ao menos, dois outros problemas envolvendo o consumo de “textos” acartilhados na prática alfabetizadora: a ideia de que o texto que adentra o ensino da leitura e da escrita deve sempre ser “oferecido” à criança. Nessa dinâmica, é considerável atentar para este detalhe: tais textos, previamente comprometidos com determinado fonema ou família silábica, são externamente produzidos e oferecidos às crianças. No consumo destes textos, é preciso observar o modo de sua entrada na sala de aula. Aos moldes da educação bancária (Freire, 1987) são oferecidos à criança, a quem resta recebê-los passivamente. Outro problema reside na produção do espaço alfabetizador, o qual incorpora as mesmas concepções que estão presentes no edifício do método (Lacerda, 2021).

Certa feita, conversando com uma aluna de Pedagogia, ela me relatou algo que uma criança havia lhe dito. Era um menino dos anos iniciais do ensino fundamental que, indagado acerca da escola, disse “eu quero aprender a ler para ninguém me ensinar mais nada”⁵. É curioso observar que a crítica da criança é voltada ao ato de “ensinar”. Ela não quer mais ser tomada como sujeito passivo em uma relação pedagógica hierárquica. Ela não quer que lhe sejam direcionadas atividades mecanicistas e conteúdos prescritos. Ela já aprendeu que a metodologia escolar é arrogante, centralizadora e imutável. Ela já compreendeu que o ensino precisa se comprometer com a aprendizagem. Ela já sabe que, ao ler, se libertará de tudo isso.

3 A alfabetização com textos

Na fabulosa novela intitulada “Um coração de cachorro”, de Mikhail Bulgákov (2023), deparamo-nos com um cão estropiado e abandonado, que aprendeu a ler sozinho pelas

⁵ Achado de pesquisa da acadêmica Elaine Machado (UFF, *Campus* de Pádua), 2023.

ruas de Moscou. Mediado por seu principal interesse – o alimento –, o cão Bolinha aprendeu a ler. Diferente de Medji, a cadelinha retratada por Gógol (2019), que era escritora de cartas e perfeitamente alfabetizada (sem que tal proeza fosse explicada), em Bulgákov (2023), o narrador apresenta alguns procedimentos do tão curioso processo de alfabetização.

A princípio, Bolinha observava as cores de faixas e de placas no comércio. Para ele, faixas verdes e azuis indicariam “carne”, e tão logo as avistava, seguia em sua direção na esperança de obter um petisco. Após uma dolorosa experiência, porém, Bolinha entendeu que a escrita não guarda nenhuma relação com as cores, corrigindo-se ao lembrar que “em todos os açougues, a primeira figura dourada ou vermelha da esquerda parece um par de pernas abertas com uma trave nos joelhos – o A” (Bulgákov, 2023, p. 155).

E assim foi. Estabelecendo relações entre seus interesses e aquilo com o que se deparava, Bolinha aprendeu o X em peixe; fugiu do P porque havia um policial; entendeu que estava escrito *Queijos* nos ladrilhos do estabelecimento onde os atendentes odeiam cães e *Proibido* na porta do bar onde saboreavam salsichas; e “se nas vitrines havia presuntos pendurados e tangerinas amontoadas... mer... mer... cearia. Se eram garrafas escuras cheias de um líquido ruim... Ve-i-vi-nhe-os-vinhos...” (Bulgákov, 2023, p. 156).

Certamente que não estamos, aqui, em busca de metodologias de alfabetização canina. Desde essas divertidas novelas, observamos nas breves lições de Gógol e de Bulgákov que a alfabetização começa bem ali, onde jorram o interesse e o sentido.

E onde reside o sentido, e para onde se deslocam os interesses quando se trata de leitura e escrita? Para o texto. No texto, tanto o desejo que frutifica o interesse, quanto a apropriação, resultante do sentido, complementam-se. Na prática alfabetizadora, o princípio mestre é a abertura ao acolhimento de diferentes interesses e o acesso àquilo que disponha de sentido: o texto.

Interesse e sentido complementam-se no encontro com o texto, quando respondida a pergunta: interesse e sentido de quem? Do aprendiz, certamente. Porque se interesse e sentido atenderem à demanda docente e curricular, o texto converte-se em conteúdo e a prática em repasse. O texto chega morto às mãos de quem deveria aprender. Quando a prática alfabetizadora toma o texto enquanto fio condutor, a escolha, a produção e o consumo precisam observar quem foi responsável por essa escolha, quem trabalhou nessa produção e como ocorreu seu consumo.

Na prática alfabetizadora, o texto entra na sala de aula mediado pelo diálogo. Aprendemos, desde a alfabetização problematizadora de Paulo Freire (1987), que se no processo alfabetizador há algo que poderíamos nomear como “início”, esse início é o diálogo. E não se trata de estabelecer uma conversa camarada, pois que é preciso compreender o que vem a ser um diálogo.

Empregando termos provenientes de sua formação cristã, Paulo Freire (1987) trata de algumas condições para o diálogo. Nele, o autor considera a *pronúncia* enquanto ato de criação. O que falam as crianças não seria escutado com condescendência, mas enquanto algo precioso na orientação do processo alfabetizador, pois “é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*” (FREIRE, 1997, p. 113 – grifos do autor). Amplamente conhecidas, as condições para o diálogo freireano requerem também amor, humildade, fé, confiança, esperança e pensamento crítico. Essas condições implicam no compromisso com o outro; na superação da arrogância; na crença (crítica) na prática e na criação; na eterna busca de superação e na percepção da realidade concreta no conhecimento dos processos históricos e humanos.

Dialogando e escutando as pronúncias das crianças, nascem os textos que irão compor o processo alfabetizador. O conteúdo dos textos é proveniente de relações concretas de existência, e a criança vê-se representada. O texto não seria um artefato externo, selecionado segundo uma lógica comprometida com o ensino de determinado fonema, mas a expressão de uma relação dialógica e interacionista. A criação, seleção e trabalho com textos na prática alfabetizadora incorporam, em sua gênese, o sentido e o interesse envolvidos no processo.

Mas como as crianças conseguirão ler e escrever textos, sem antes aprender as letras e as sílabas? – perguntarão os incrédulos. Esquecem de observar o óbvio: letras e sílabas estão presentes nos textos. O detalhe é que tais letras e sílabas, no texto, não justificam seu “consumo” e nem se prestam à análise: a alfabetização não é minimamente favorecida com um “texto” sobre uma tal “girafa”, acompanhado por uma tal “família” silábica, com o propósito de transmitir a letra *G*. Curioso é que até para preparar um bolo adulteramos a receita ao nosso gosto, mas, para alfabetizar, sujeitamo-nos cegamente à cartilha.

Em consonância à autoria dos textos, a metodologia da alfabetização com textos é também inaugural. Não passível de ser cristalizada em uma cartilha, essa metodologia demanda a escuta, a relação dialógica, o trabalho coletivo e colaborativo, o reconhecimento de temas que jorram das pronúncias e a criação de textos relacionados a estes temas. O resultado desse trabalho é sempre inédito, autêntico. A criança aprende que também é

responsável por essa prática, que nada mais é do que um processo criativo diário. A criança compreende que escola é lugar de criação, e que ela compõe esse coletivo que inscreve o novo diariamente.

Com o diálogo e o encontro da temática, textos são produzidos ou selecionados para habitarem a sala de aula. O texto é a matéria prima da aula, mas também é a obra de arte que surge desse encontro. Não é um produto a ser memorizado e reproduzido, pois sua ocorrência é, desde sempre, marcada por processos criativos de todos e de todas. Na alfabetização com textos, as crianças participam de forma colaborativa da produção de seu material de estudo, e todas as decisões acerca do trabalho são mediadas pelo diálogo. As linguagens oral e escrita são permanentemente provocadas, e a classe de alfabetização afigura-se enquanto uma grande teia de conversações, narrativas, leitura e escrita.

Mas que método seria esse, que não se pode incluir em um manual? Para saber sobre isso, poderíamos caminhar longamente até os princípios da Ciência Moderna, tomando o “cuidado necessário” para que nossa subjetividade e historicidade não sejam caladas. Nesse caminho, observar a constituição do Método, chegar até o Positivismo, emaranhar-nos pelos princípios do rigor, da neutralidade e da objetividade, deparar-nos com as concepções que informam a sagrada estrutura do método e compreender, enfim, que somos herdeiros e herdeiras deste pensamento. Seria uma longa caminhada, fortemente sugerida àqueles e àquelas que ainda não a fizeram, para que possam enfrentar criticamente essa herança conceitual. Por ora, fiquemos com a proposição de Edgar Morin, quando afirma que “o método é a atividade pensante e consciente do sujeito” (Morin, 1999, p. 337).

Em se tratando da alfabetização com textos, o método, tomado enquanto “atividade pensante e consciente” (Morin, 1999, p. 337) acontece no diálogo, mediante esforço intelectual, sob demanda das necessidades prementes e visceralmente comprometido com a criação. Para Morin, “o método, para ser estabelecido, precisa de estratégia, iniciativa, invenção, arte” (Morin, 1999, p. 335). Não se trata de um manual com eficácia comprovada, mas de um encaminhamento que incorpora a discussão crítica, a incerteza, o inesperado e, até mesmo, o erro. O método, na prática alfabetizadora, é uma obra de arte.

O que se busca no trabalho com textos é o fluir de diferentes sentidos, conversações, criações. É entender que o texto é parte da relação dialógica e não se curva a nenhum tipo de funcionalidade. O texto não se presta ao ensino de um determinado fonema: ele é, em si, uma superação do fonema, posto que é a expressão escrita de um complexo processo de interação,

de conversação, de criação e de sentido. Mesmo que ainda não proficiente para ler o texto de modo convencional, a criança encontra, ali, o que há de mais precioso: a confluência dessa interação, conversação, criação e sentido do qual ela – a criança – é co-autora. O texto lhe diz, ao mesmo tempo em que é dito por ela.

Na prática alfabetizadora com textos, a criança se dirige à escola, diariamente, movida por outros propósitos. Ela sabe que faz parte de um coletivo dialógico e que o objeto de estudo será definido por esse coletivo. Seja fruto de uma criação coletiva, seja resultado de uma busca externa impulsionada pela curiosidade, o texto sempre adentrará sua sala de aula mediado pelo sentido.

Presente o texto, vale ler individualmente e em grupo, vale levar para casa para compor diálogos com a família e, também, fixar nas paredes da escola para ser compartilhado e admirado. O texto, fisicamente inerte, provoca movimentos, conversações e relações sociais. É um texto fruto de algum processo do qual a criança fez parte, por isso ela se move junto a ele, com ele. É um texto que provoca o trabalho colaborativo, na ajuda mútua presente em sua escrita e sua leitura. Não somente o “material didático” se modifica, mas também as relações sociais que se processam na sala de aula.

Se temos uma prática alfabetizadora com textos, temos a autoria. E para garantir a autoria, as relações sociais que se processam na sala de aula incorporam a colaboração, o movimento, a discussão coletiva, a autonomia, a criação. O texto na sala de aula não se limita à presença de um novo recurso didático. O texto não é uma coisa. Sua presença implica movimentos diversos que afetam as conversações, as interações, os conflitos, as criações. Todo esse movimento configura diferentemente a produção do espaço alfabetizador, e aqui é interessante buscar, em Henri Lefebvre (2000), algumas de suas teorizações sobre a produção do espaço.

Em Lefebvre (2000), aprendemos que nas dinâmicas de industrialização e urbanização que constituíram a modernidade, tanto as realizações produtivas quanto a organização dos lugares tiveram como referência os critérios de homogeneidade, de fragmentação e de hierarquização. Tais critérios consolidaram a reprodução das relações de produção no espaço social, e a escola não foi agraciada com imunidade.

Na prática alfabetizadora, os critérios constituintes da modernidade encontraram abrigo e ampla possibilidade proliferativa. Fragmentar o texto, tomar uma sílaba ou um fonema, classificar e hierarquizar esse fonema e repassá-lo de forma homogênea a todos

tornou-se a base estrutural do cânone metodológico. Cada um desses três critérios – homogeneidade, fragmentação e hierarquização – “tomou um alcance maior e atingiu uma espécie de generalidade, com efeitos análogos, no saber e na cultura, no funcionamento da sociedade inteira” (Lefebvre, 2000, p. 7). É realmente preocupante. A introdução dessas concepções junto à prática alfabetizadora não somente enseja a ordenação de um determinado tipo de procedimento metodológico, mas também se imiscui junto às relações sociais, reproduzindo, no interior delas, a mesma lógica presente nas relações de produção.

A partir de Lefebvre (2000), consideramos o espaço não apenas como algo observável e mensurável, mas também como a complexidade de sentidos tecidos nas relações sociais. O espaço físico e mental é passível de permanecer inalterado por muito tempo, mas o espaço social é sempre outro. Se o espaço físico da sala de aula – com suas carteiras e objetos diversos – sofre poucas modificações, o espaço social tecido pelas relações sociais é continuamente outro.

Dito isso, pensemos na prática alfabetizadora que andarilha pelo texto. Essa prática fomenta relações sociais de outra natureza, posto que a criação de um texto demanda movimento, conversações, enfrentamentos, autorias e sentidos. Tudo isso participa ativamente da constituição desse espaço social e afeta as relações sociais que ali se processam com os mesmíssimos movimentos, conversações, enfrentamentos, autorias e sentidos. Não são apenas o método, a prática e o material didático que se modificam: é o espaço social que se torna outro, são as pessoas e suas relações que se transformam.

4 Considerações finais

Imagine um menino. Esse menino imaginado é levado à escola: vai aprender a ler e a escrever. O menino adentra a sala de aula e é repassado a ele a letra *M*. E dá-lhe *M* com *A*, *M* com *E*, *M* com *I*... Na parede, o cartaz exibe uma *Mala* que traz, em sua lombada, bracinhos, perninhas e um largo sorriso. O cartaz serve para ensinar o *M* ao menino. Há também uma historietta, oferecida pela professora, sobre um *macaco maluco que colocou a meia na mala marrom*. Ele copia, recorta e cobre pontilhados relacionados ao *M* e à sua família. O *M* tem uma família. O dia se finda e o menino caminha em direção à sua casa, enquanto vê, pelas ruas da cidade, uma infinidade de textos presentes em práticas sociais. Ele não entende. Passara um dia na escola, e o mundo ainda é um mistério.

No Brasil, as proposições pela alfabetização com textos remontam há quase 60 anos, mas as cartilhas com seus manuais persistem. Momentaneamente abalado por perspectivas autorais e críticas, o método ainda ordena, em grande parte, a consecução da prática. Suas concepções, comprometidas com a fragmentação, hierarquização e homogeneidade constituem a herança moderna que não pode ser devolvida e que, sendo herança conceitual, orienta práticas. O método ainda mecaniza, impera, diz.

Mas imagine se a sorte do menino fosse outra. Ele é levado à escola para interagir, dialogar, pronunciar o mundo que habita, ler e escrever textos relacionados à sua realidade concreta e à curiosa realidade ainda não desvendada por ele. O menino senta-se na roda com outras crianças e com a professora, para diálogos sem fim. Juntos decidem sobre os textos que vão escrever, o que vão ler e o que vão pesquisar. Trabalham juntos. Há muito esforço intelectual, interações, conversações, dúvidas, erros e alegrias. O dia termina, o menino volta para a sua casa. Caminhando pelas ruas da cidade, ele entende que a palavra não é neutra ou morta: ela compõe a dinâmica das relações sociais. Nas mãos, ele leva o texto que foi discutido, produzido, lido e admirado na aula. Vai mostrar à mãe e conversar sobre ele. O menino dorme pensando sobre o que foi hoje, e o que será amanhã.

Nesse mesmo Brasil, há também professoras que não se submetem, há crianças que insistem em dizer que “eu quero aprender a ler para ninguém me ensinar mais nada”. Há quem não se conforme com os impedimentos postos à criação e que tenha aprendido, com Paulo Freire (1987), que não há sentido na transmissão de conhecimentos a quem tem, por natureza, a vontade pela ação transformadora e histórica sobre o mundo. A alfabetização com textos tece coletivamente metodologias inaugurais, filhas da educação libertadora:

Uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (Freire, 1987, p. 87).

Disso decorre a relevância da alfabetização com textos criados em bases dialógicas, abertos à polissemia e comprometidos com a polifonia. Textos que levem as crianças a compreenderem que também são parte do universo da leitura e da escrita, e que os diferentes modos como vivem o mundo, são também cultural e historicamente legítimos. A

alfabetização com textos levanta a palavra, espanta o medo, abre-se ao outro, leva a refletir criticamente sobre as influências postas à consciência. É autoria, *é práxis*. É libertadora.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992. 196 p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 07/12/2023.
- BRASIL. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023a. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em 20/06/2023.
- BRASIL. **Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023b. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/orientacoes_formacao_continuada.pdf. Acesso em 21/12/2023.
- BULGÁKOV, Mikhail. **Um coração de cachorro e outras novelas**. São Paulo: Editora da USP, 2023. 305 p.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. 300 p.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 157 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989. 87 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 148 p.
- GARCIA, Regina Leite. Alfabetização: responsabilidade de todos. In: SAMPAIO, Carmen Sanches; LACERDA, Mitsi Pinheiro de; RIBEIRO, Tiago. **Alfabetização sem cartilha: gestos, experiências e narrativas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. 288 p.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984. 105 p.
- GERALDI, João Wanderley. O texto nos processos de aquisição da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória/ES, v. 1, n. 5, p. 174-184, Jan./Jun. 2017. Disponível em <file:///C:/Texto%20do%20Artigo-370-2-10-20190319-1.pdf>. Acesso em 13/11/2023.
- GÓGOL, Nikolai. Diário de um louco. In: SCHNAIDERMAN, Boris (et alii). **Clássicos do conto russo**. São Paulo: Editora 34, 2019. 536 p.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Os métodos de alfabetização na produção do espaço escolar. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 15, 2021, p. 122-134. Disponível em <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/505>. Acesso em 15/02/2022.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins, direto do original, 2000. (mimeo). Disponível em http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_arq_interface/1a_aula/A_producao_do_espaco.pdf. Acesso em 10/11/2023.

MAGALHÃES, Luciane Manera; VARGAS, Suzana Lima. Produzindo textos escritos na alfabetização inicial. **Educação em Foco**, Ed. Especial, p. 99-118, fev. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19672>. Acesso em 10/11/2023.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 344 p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo 1876/1994)**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000. 372 p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O texto na sala de aula. Uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014.

RABELLO, Belkis. **As cartilhas e os livros de leitura de Lev N. Tolstói**. 289 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura Russa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1993. 183 p.

TOLSTÓI, Lev. **O cupom falso**. São Paulo: Editora 34, 2023. 95 p.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 135 p.

Artigo recebido em: 25-01-24 Artigo aprovado em: 06-04-24 Artigo publicado em: 20-05-24