

ORIGINAL

Editora

Luciana Haddad Ferreira

Disponibilidade de dados

Nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

Uso de software de IA

Não foram utilizadas ferramentas de IA em nenhuma parte da elaboração deste manuscrito.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses para a publicação do artigo.

Recebido

11 jun. 2025

Aprovado

6 out. 2025

Polêmicas em torno da alfabetização nas primeiras décadas do século XXI: questões conceituais e metodológicas

Controversies surrounding literacy in the first decades of the 21st century: conceptual and methodological issues

Nayara Santos **Perovano**¹ , Cláudia Maria Mendes **Gontijo**² , Martinho Guilherme Fonseca **Soares**³ 

¹ Prefeitura Municipal de Serra, Secretaria Municipal de Educação, Vitória, ES, Brasil. Correspondência para: N. S. PEROVANO. E-mail: <nayara.perovano@edu.serra.es.gov.br>.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, ES, Brasil.

³ Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Itapina, Colatina, ES, Brasil.

Como citar este artigo: Perovano, N. S.; Gontijo, C. M. M.; Soares, M. G. F. Polêmicas em torno da alfabetização nas primeiras décadas do século XXI: questões conceituais e metodológicas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e16171, 2026. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e16171>.

Resumo

O artigo, a partir de uma pesquisa mais ampla cuja finalidade foi compreender a proposta pedagógica concretizada em livros do programa Alfa e Beto de Alfabetização, publicados no ano de 2004, e dirigidos aos docentes e às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, objetiva analisar criticamente iniciativas que, no primeiro quartel do século XXI, procuraram justificar e promover a adoção do método fônico no Brasil. Toma, como referência teórica, estudos de Mikhail Bakhtin e de Reinhart Koselleck e adota a pesquisa bibliográfica como metodologia, pois analisa textos que foram publicados em formato de livros e artigos científicos. Conclui que a defesa e a tentativa de induzir a adoção do método fônico não estão limitadas a uma questão técnico-pedagógica, mas relacionadas à lógica neoliberal que molda as políticas públicas de alfabetização no Brasil e no mundo.

Palavras-chave: Leitura. Método fônico. Neoliberalismo. Políticas públicas.

Abstract

The article, based on a broader research whose purpose was to understand the pedagogical proposal embodied in books from the Alfa e Beto Literacy Program published in 2004, and aimed at teachers and children in the 1st grade of elementary school, aims to critically analyze initiatives that, in the first quarter of the 21st century, sought to justify and promote the adoption of the phonics method in Brazil. It uses as theoretical reference studies by Mikhail Bakhtin and Reinhart Koselleck. It adopts bibliographic research as methodology, as it analyzes texts that were published in the format of books and scientific articles. It concludes that the defense and the attempt to induce the adoption of the phonics method are not limited to a technical-pedagogical issue, but related to the neoliberal logic that shapes public literacy policies in Brazil and in the world.

Keywords: Literacy. Phonics method. Neoliberalism. Public policies.

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar criticamente iniciativas que, no primeiro quartel do século XXI, procuraram justificar e promover a adoção do método fônico no Brasil. Essas iniciativas fundamentaram-se tanto na crítica aos conceitos de alfabetização que orientaram e orientam políticas públicas nacionais nesse campo quanto nas evidências científicas apresentadas como suporte para a escolha desse método, o que leva a problematizar inicialmente a historicidade dessas categorias, pois, sob elas, programas – públicos e privados – voltados à alfabetização de crianças têm sido concebidos desde o alvorecer dos anos 2000.

Em *Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos* (2006), Reinhart Koselleck recorda a conhecida máxima de Epiteto⁴, segundo a qual os fatos não abalam os homens, mas sim o que se escreve sobre eles. Com isso, o autor chama a atenção para a força peculiar das palavras. Ao se remeter a Epiteto, Koselleck (2006) resgata uma antiga tradição que se ocupa de compreender a relação entre as palavras e as coisas, o espírito e a vida, a consciência e a existência, a linguagem e o mundo. Não sem motivos, para Bakhtin (2011), a linguagem é o princípio da vida e como vida possui um lugar no tempo e no espaço, possui história.

A historicidade das palavras – ou, se preferir, dos conceitos –, independentemente do campo do conhecimento a que se vincule, atende, pois, a exigências políticas, sociais, econômicas e culturais. É intrínseco ao conceito, portanto, constituir-se em meio a controvérsias, podendo ser complementado, revisto e, muitas vezes, abandonado em favor de uma ou outra concepção geralmente associada a grupos que, em determinado momento, encontram-se consolidados ou em vias de ascensão política e econômica. Com a alfabetização – palavra pleni-significativa da língua (Bakhtin, 2015b) – não é diferente.

A alfabetização então possui, no tempo presente, uma história bem situada. A partir do estabelecimento do primado da educação como direito de toda pessoa humana, em 1948, quando, sob a chancela da Organização das Nações Unidas (ONU), foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a alfabetização passou a ser vista como o ensino, por excelência, de regras de leitura e escrita em ambiente escolar. De lá para cá, a escola – e, por conseguinte, o Estado –, tem se ocupado de compreendê-la e atribuir-lhe significados que não escapam às “ideologias de momento”.

Koselleck (2006) assinala que, sem conceitos comuns, não pode haver uma unidade de ação política que a todo governo interessa. Essa característica, por sua vez, permitiu a retomada de um conceito de alfabetização, neste século XXI, alinhado à lógica neoliberal que, nas últimas décadas, tem promovido um modelo de gestão da educação baseada em resultados que naturaliza a padronização e a mensurabilidade como critérios legítimos de avaliação e de ensino.

Para alcançar o objetivo anteriormente delineado, adotou-se a pesquisa bibliográfica que, conforme Gil (2008), é desenvolvida com base em textos; neste caso, esses textos foram publicados em formato de livros e artigos científicos. Dessa forma, tomou-se como objeto de estudo o livro *ABC do alfabetizador*, publicado em 2004, do programa Alfa e Beto de Alfabetização. Dirigido aos docentes das classes de alfabetização, nele são apresentados e discutidos tanto as bases conceituais do programa no que se refere à alfabetização quanto o artigo intitulado *Métodos de alfabetização*: o estado da arte, de autoria de João Batista Araújo e Oliveira e Luiz Carlos Faria da Silva, que ajuda a entender por que o método fônico seria, como suposto pelos seus defensores, apropriado para

⁴ Filósofo nascido no século I da Era Comum na pólis grega de *Hierápolis*, localizada na Frígia, Ásia Menor. Imbuído dos valores e da moral helenística, Epiteto viveu em Roma durante a maior parte de sua vida.

ser adotado em nível nacional. A escolha desses textos se deve ao fato de colaborarem para a compreensão das justificativas apresentadas em defesa desse método e das iniciativas adotadas para sua difusão no Brasil. Além disso, a participação de João Batista Araújo e Oliveira na formulação do programa Alfa e Beto e nas iniciativas que recomendaram o método fônico foi intensa.

Do ponto de vista teórico-metodológico, este artigo está ancorado na concepção de dialógico-enunciativa, de Mikhail Bakhtin. Para o autor, ao mesmo tempo em que os enunciados são produzidos nas relações com outros textos, atravessados por vozes alheias que formam um “[...] elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2015a, p. 311), eles também são permeados pelas intenções daqueles que os produzem. Assim, os textos, direcionados a docentes e formuladores das políticas públicas de alfabetização, são compreendidos como enunciados carregados de intencionalidades e, por isso, analisados em sua relação com os sentidos produziram e fizeram circular entre esses interlocutores, no interior de disputas político-ideológicas em torno do ensino da leitura e da escrita.

O futuro passado da alfabetização

Esta seção foi nomeada de forma a remeter uma vez mais à obra de Koselleck (2006). Assim foi feito porque a defesa de uma suposta “nova” perspectiva para a alfabetização no alvorecer da década de 2000 pode ser compreendida à luz de duas categorias definidas pelo autor como “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”. Afinal, todas as histórias foram e são constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas em relação ao futuro que se lhes apresenta (Koselleck, 2006). Não à toa, olhar o passado recente da alfabetização é também pensar seu papel hoje e amanhã, de modo que “[...] o estudo apropriado da experiência histórica da alfabetização tem mais que apenas um interesse de antiquário; ele tem muito a dizer para a análise e para a formulação de políticas no mundo em que hoje vivemos” (Graff, 1994, p. 45).

Tendo em vista o espaço de experiência constituído na década de 1980, o construtivismo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no campo da alfabetização, ganhou força e espaço no meio acadêmico e educacional brasileiro. Nesse contexto, a perspectiva psicogenética de alfabetização se tornou hegemônica com base na forte suposição de que o “[...] construtivismo ajudaria a solucionar os problemas educacionais ligados à alfabetização na América Latina” (Gontijo; Schwartz, 2009, p. 10).

Apesar da significativa adesão de educadores, pesquisadores brasileiros e entes federados ao construtivismo, nas décadas finais do século XX os debates e as polêmicas em torno do tema não arrefeceram. Se, na década de 1990, as controvérsias ocorreram mais intensamente nos meios acadêmicos, na década de 2000, elas foram oficializadas ou institucionalizadas com a publicação, em 2003, do *Relatório Final Alfabetização infantil: os novos caminhos*, elaborado por um Grupo de Trabalho (GT) que discutiu a alfabetização de crianças no âmbito da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Abria-se, no dizer de Koselleck (2006), um “horizonte de expectativas” em relação à alfabetização de crianças.

O GT foi composto pelos pesquisadores brasileiros Fernando Cesar Capovilla, Cláudia Cardoso-Martins e João Batista Araújo e Oliveira⁵, além do francês Jean-Emile Gombert, do português José Carlos Junca de Moraes – à época, diretor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) –, da estadunidense Marilyn Jager Adams e do inglês Roger Beard. O Relatório (Brasil, 2003) foi o “[...] primeiro documento nacional que aponta a necessidade

⁵ Coordenador do Relatório e autor dos livros que constituem o *corpus* da pesquisa que deu origem a este artigo.

de revisão do(s) conceito(s) de alfabetização adotado(s) para subsidiar as políticas e as práticas de alfabetização no Brasil” (Gontijo, 2014, p. 25).

De modo geral, a publicação defende a substituição da teoria construtivista, até então presente nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), pela abordagem fônica; ou seja, a posição expressa no Relatório (Brasil, 2003) confronta os postulados da psicogênese da língua escrita que à época ocupava uma posição hegemônica nos círculos educacionais do país. No documento, há uma defesa explícita do método fônico como o mais apropriado para o ensino da leitura e da escrita em todo o território nacional.

Embora o Relatório tenha sido elaborado com a finalidade de buscar orientar as políticas de alfabetização infantil no âmbito do MEC, sua proposta não foi adotada – pelo menos não integralmente. O MEC optou, em vez disso, por seguir uma terceira via teórico-metodológica: o letramento, tal assim como formulado principalmente por Soares (2004). Essa orientação foi concretizada pelo Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento), desenvolvido entre 2005 e 2012. Posteriormente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado entre 2012 e 2018, deu continuidade a essa mesma abordagem.

Em 2019, a abordagem fônica, até então relativamente marginalizada nas políticas educacionais, foi retomada no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, que, por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), recomendando a utilização do método fônico para o ensino da leitura e da escrita (Brasil, 2019). Conforme o texto da PNA, a iniciativa do Governo Federal objetivava melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, “[...] fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes *evidências científicas*, no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional” (Brasil, 2019, p. 40, grifo nosso).

Cabe destacar que, para a elaboração da PNA, também foi organizado um GT composto por diferentes órgãos vinculados ao MEC. Desse grupo, participaram profissionais denominados “especialistas colaboradores”. Dos sete nomes que compuseram o GT responsável pela elaboração do documento *Alfabetização infantil: os novos caminhos*, 2003, seis deles integraram a equipe de “especialistas colaboradores” responsável pela composição do texto da PNA, entre os quais João Batista Araújo e Oliveira – fundador do Instituto Alfa e Beto e idealizador do programa de mesmo nome. Em meio a polêmicas⁶, a PNA foi revogada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva por meio do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, o qual, por sua vez, instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), ora vigente (Brasil, 2023).

Embora a PNA tenha sido uma ação governamental circunscrita ao período de 2019 a 2023 e implementada em um contexto pandêmico, seu modelo teórico-metodológico influenciou e influencia propostas curriculares em âmbitos municipais e estaduais em diferentes regiões do país. Essa afirmativa parte do entendimento de que empresas educacionais, como o Instituto Alfa e Beto, responsáveis pela produção de materiais estruturados com base na abordagem fônica de alfabetização, seguem atuando em várias cidades brasileiras. Isso ocorre a despeito das críticas formuladas por diversos pesquisadores e pesquisadoras do campo da alfabetização, especialmente no que se refere à adoção do método fônico. Entre esses autores, destacam-se Gadotti (2005), Gontijo (2003, 2008, 2014), Moraes (2006), Mortatti (2000), Smolka (2001), Soares (1985, 2004) e Pérez (2008).

⁶ Para uma análise aprofundada do tema, recomenda-se consultar os artigos que integram o dossiê da *Revista Brasileira de Alfabetização*, intitulado *Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores*, organizado pelas professoras Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Sara Mourão Monteiro, disponível em <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>.

Considerando esse cenário, é necessário aprofundar os diálogos em torno desse movimento que busca convencer os políticos e o MEC sobre a necessidade de adoção do método fônico no Brasil. Como assinala Bakhtin (2015a), os discursos se modificam ao longo da história, porque outros contornos lhes são dados em diálogo com outros contextos e textos. No entanto, em alguns casos, adquirem somente uma aparente feição inovadora. Acredita-se que isso aconteça com a questão dos conceitos de alfabetização e dos métodos de ensino da leitura e da linguagem escrita nos anos iniciais de escolarização – campo de disputa – nos decorridos anos deste século.

Lourenço Filho (2008), ao analisar como a questão do fracasso escolar era encarada nas primeiras décadas do século XX, comenta sobre esse tipo de disputas, assinalando que, para a obtenção de êxito no ensino, foram buscados diferentes métodos com o objetivo de atingir, na alfabetização, rápida e facilmente, os objetivos esperados. Essa busca produziu, no meio educacional, divergências de opiniões quanto ao melhor método, formando-se partidos, “[...] em que o lado sentimental e, muitas vezes, o comercial, da venda de determinado tipo de cartilha, não tem sido o menos importante” (Lourenço Filho, 2008, p. 21).

Nas seções seguintes, problematizar-se-ão dois aspectos centrais do movimento que busca convencer professores e gestores públicos quanto à eficiência, eficácia e suposta superioridade do método fônico: as questões conceituais que o sustentam e as razões mobilizadas para justificar sua adoção nas políticas nacionais de ensino da leitura e da escrita no tempo presente. Na última seção, serão apresentadas as considerações finais.

Questões conceituais

Nesta seção, é examinado o conceito de alfabetização que embasa o método fônico, conforme explicitado no livro *ABC do alfabetizador*, de autoria de João Batista Araújo e Oliveira. Antes, no entanto, é necessário mencionar que Volóchinov (2021), ao refletir sobre a linguagem como objeto de estudo da filosofia da linguagem, observa que não é simples defini-la, pois, quando se tenta reduzi-la a um conjunto material e objetivo, acaba-se por negligenciar sua essência; ou seja, sua natureza sónica e ideológica.

O autor explica que, quando o som é isolado como um fenômeno meramente acústico, ele permanece no domínio exclusivo da física, sem que isso represente a linguagem em sua especificidade. Mesmo quando processos fisiológicos envolvidos na produção e na percepção sonora são acrescentados, o objeto da linguagem ainda não é alcançado. A inclusão das vivências internas dos interlocutores também não resolve a questão, pois, nesse caso, o que se obtém são processos psicofísicos que ocorrem de forma isolada em sujeitos distintos, acompanhados por fenômenos físicos que obedecem às leis naturais, mas que não se constituem como linguagem.

Embora esses elementos – físicos, fisiológicos e psicológicos – componham um conjunto complexo, Volóchinov (2021) argumenta que eles permanecem fragmentados, sem que haja o que efetivamente os articule como um fenômeno linguístico. Sendo assim, para que esse conjunto adquira sentido como linguagem, é necessário inseri-lo em uma totalidade mais ampla; ou seja, na comunicação social organizada. Assim, o autor defende que a linguagem deve ser compreendida em sua relação com o meio social e com as situações concretas de interação verbal, sendo que essa inserção possibilita a transformação do conjunto físico e psicofisiológico em linguagem.

Desse modo, compreende-se, com base nas reflexões de Volóchinov (2021), que a linguagem, objeto de estudo de cientistas de diversos campos do conhecimento e de ensino-aprendizagem na etapa inicial de alfabetização, é um fenômeno amplo e complexo; ou seja, abrange múltiplos

elementos ou dimensões. Se ela for reduzida ao processo físico e fisiológico, exclui-se inclusive sua dimensão psicológica. Sendo assim, é importante entender quais elementos da linguagem são privilegiados por Oliveira (2004a) ao analisar os conceitos de alfabetização que circularam e circulam no meio educacional brasileiro.

Conforme defendido por Oliveira (2004a), a principal tarefa do alfabetizador é “[...] dar ao aluno a chave para decifrar o código” (Oliveira, 2004a, p. 17); ou seja, alfabetizar “[...] é ensinar o segredo do código alfabético” (Oliveira, 2004a, p. 18). Pode-se inferir que o segredo seria o funcionamento do sistema alfabético e a chave, o conhecimento fornecido pelo professor; ou seja, saber que cada letra ou grupo de letras representa determinado som e usar esse conhecimento para ler e escrever palavras.

Na opinião desse autor, o ensino do segredo do código alfabético, aparentemente simples, tem sido objeto de inúmeras discussões, e, por isso, na sua visão, é necessário dirimir controvérsias com relação ao conceito de alfabetização. Nesse sentido, o autor elenca e analisa quatro definições de alfabetização que vinham permeando os debates no campo da educação: (a) o conceito estrito: compreende as habilidades de decodificação e codificação; (b) o conceito equivocado: ler é compreender; (c) o conceito amplo: alfabetização é entendida como letramento ou como educação geral; (d) o conceito operacional: aprender a ler e ler para aprender.

O primeiro conceito, conforme pontua Oliveira (2004a), é estrito, porque alfabetizar “[...] significa ensinar o aluno a *decifrar* o código alfabético” (Oliveira, 2004a, p. 18, grifo nosso). Nesse sentido, o autor argumenta que aprender a decodificar possibilita a formação de um leitor autônomo; ou seja, capaz de ler qualquer palavra. No entanto, em sua opinião, a alfabetização não se restringe às capacidades de decodificar e codificar, independentemente de outros processos, como a “compreensão”.

O segundo conceito é “equivocado” porque, conforme argumenta o autor, os seus defensores criam uma confusão “[...] entre o objetivo de ler, que é compreender, e o processo de aprender a ler, que envolve a decodificação” (Oliveira, 2004a, p. 19), o que resulta em consequências negativas para a aprendizagem das crianças. O autor enfatiza ainda a predominância desse conceito em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujas bases teóricas são construtivistas (Brasil, 1997).

Segundo Oliveira (2004a), o terceiro conceito – a alfabetização como letramento ou como educação geral – é amplo. Nesse sentido, essa perspectiva é útil para suscitar discussões, questionamentos e ampliação de horizontes, mas tem pouco ou nenhum uso prático para aqueles e aquelas que precisam alfabetizar. O texto do autor é do ano de 2004, e, por isso, essa suposição foi prematura para a época, considerando que posteriormente dois programas de formação de professores alfabetizadores, implementados em nível nacional, buscaram orientar o desenvolvimento de práticas na perspectiva do letramento.

Com relação ao quarto conceito, denominado operacional – que completa o primeiro –, Oliveira (2004a) enfatiza que aprender a ler e ler para aprender são ações distintas. Assim, acredita que a etapa inicial de alfabetização é o momento de aprender a ler e que, no restante da escolaridade e por toda a vida, os estudantes leem para aprender. Para o autor, esse conceito é extremamente útil, porque permite “[...] entender onde acaba o processo de alfabetização (aprender a ler) e onde começa o processo de usar a capacidade de ler para aprender” (Oliveira, 2004a, p. 20). Ele deixa claro que a compreensão é o objetivo final da leitura, mas que essa não pode ser confundida com o processo de alfabetização – que se refere ao ato de aprender a ler.

Neste ponto, é importante chamar a atenção para alguns aspectos dos posicionamentos de Oliveira (2004a) com relação aos conceitos de alfabetização. Primeiramente, o autor afirma que a principal tarefa do alfabetizador é ensinar o “segredo do código alfabético”. No entanto, ao classificar essa concepção como “estrita” (primeiro conceito), o autor reconhece que a alfabetização não se reduz ao aprendizado das habilidades de decodificação e codificação. Nesse contexto, seu posicionamento oscila entre uma valorização da competência técnica de leitura (associada fortemente ao método fônico) e o reconhecimento de que essa competência não seria suficiente. Essa oscilação pode ser compreendida se for levado em conta que Oliveira (2004a) entende que a compreensão não integra as etapas iniciais da aprendizagem da leitura, mas não explica o fato de o autor adjetivar o segundo conceito como “equivocado”.

É necessário destacar que Oliveira (2004b, p. 5) salienta que alfabetizar “[...] significa ensinar a ler e a escrever” e que essa aprendizagem consiste fundamentalmente na “[...] habilidade de identificar palavras usando estratégias de decodificação”. Desse modo, há uma clara defesa do conceito de alfabetização como processo de decodificação e codificação, com ênfase no primeiro processo.

Na análise elaborada sobre o significado de alfabetizar para o que denominou de “movimento construtivista”, o autor acrescenta que o sentido original, científico e técnico de alfabetização vem sendo obscurecido por esse movimento que despreza a importância do ensino sistemático da consciência fonêmica e da decodificação grafofônicas; desse modo, em nome de uma suposta valorização da compreensão e do uso social da linguagem, acaba-se por negligenciar os níveis fonológico, ortográfico, morfológico e sintático da linguagem escrita, que são fundamentais para a aquisição plena da leitura.

Esta seção foi iniciada com os posicionamentos de Volóchinov (2021) acerca da linguagem e é salientado que ela é objeto de ensino-aprendizagem na etapa inicial de alfabetização. Diante das análises de Oliveira (2004a) dos conceitos de alfabetização e do seu posicionamento com relação às tarefas do professor – fornecer a “chave” para a decifração do código escrito –, pode-se concluir que a sua proposta contempla os elementos físicos e os fisiológicos ligados aos processos de produção e recepção dos sons que, de fato, constituem a linguagem, desse modo privilegiando sua identidade normativa. No entanto, a esses elementos, conforme explica Volóchinov (2021, p. 145), falta a “[...] unidade do meio social e do acontecimento” que são absolutamente necessários para que os sons possam “[...] ter uma relação com a língua, com o discurso, possa tornar-se um fato da língua-discurso (linguagem)”.

A definição de alfabetização como o processo pelo qual os alunos aprendem a decodificar (ler) e codificar (escrever) palavras com base nas correspondências entre letras (grafemas) e sons (fonemas) está fundamentada em uma compreensão da linguagem como sistema de sinais convencionais e estáveis, estruturado segundo regras internas e normas gramaticais que precisam ser internalizadas corretamente. “A língua contrapõe-se ao indivíduo como uma norma inviolável e indiscutível, à qual só lhe resta aceitar” (Volóchinov, 2021, p. 156); ou seja, submeter-se passivamente e reproduzi-la principalmente em avaliações que testam esses conhecimentos.

Embora o conceito que subsidia o método fônico seja apresentado como o mais apropriado, sabe-se que ele tem sido questionado ao longo da história da alfabetização por fundamentar os métodos denominados sintéticos, cuja incapacidade de proporcionar uma alfabetização plena já foi demonstrado. Então quais seriam as razões para a adoção do método fônico, cuja base conceitual já foi suficientemente questionada?

Razões para adoção do método fônico

Levando em consideração os estudos da ciência cognitiva da leitura, Oliveira (2014, p. 34) reitera que o primeiro passo para alfabetizar uma criança consiste em ajudá-la a compreender o princípio alfabético; ou seja, as regras do sistema alfabético e ortográfico. No entanto, para que isso se efetive, é necessário “[...] o desenvolvimento da consciência da existência dos fonemas e do fato de as letras representarem esses fonemas” (Oliveira, 2014, p. 24). A partir disso, as crianças precisam aprender as correspondências entre sons e letras. Por isso, conforme o autor, os programas de alfabetização precisam explicar esses passos e mostrar o “[...] estudo sistemático e explícito dessas relações” (Oliveira, 2014, p. 24).

Para realização desse ensino, de acordo Oliveira (2014, p. 25), os métodos fônicos são os mais eficazes no processo de alfabetização, ideia que, em sua opinião, é corroborada pela comunidade científica internacional e retomada “[...] nas principais revisões de literatura sobre o tema desde 1990 (Adams, 1990; Dickinson; Newman, 2006; National Reading Panel Report, 2000; Snow; Burns; Griffin, 1998; Dehaene, 2012)”. O autor ainda afirma que a ciência cognitiva da leitura é o “[...] paradigma científico que reúne os pesquisadores que estudam a alfabetização usando métodos científicos” (Oliveira, 2014, p. 25).

No Brasil, esses estudos do estado da arte sobre a temática, como assinala Oliveira (2014), foram reconhecidos em livro publicado em 2011 pela Academia Brasileira de Ciências (ABC). Dessa forma, é pertinente retomar esse livro intitulado *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*, organizado por Aloísio Pessoa de Araújo – que coordenou o grupo responsável pela discussão sobre a aprendizagem de crianças. Nesse livro, há um artigo escrito por Oliveira e Silva denominado Métodos de alfabetização: o estado da arte. Como escrito na apresentação da obra, esses autores,

[...] baseados em experiências de trabalhos científicos internacionais, arguem que é importante que se introduzam práticas do método fônico nos processos de alfabetização das crianças brasileiras. A ausência de tal prática tem provocado vários prejuízos para o processo de alfabetização no Brasil, o que em grande parte já foi corrigido em vários outros países (Araújo, 2011, p. X).

É necessário dialogar com esse artigo para compreender as razões aventadas por Oliveira e Silva (2011) para a introdução do método fônico nas práticas de alfabetização e seu horizonte de expectativas (Koselleck, 2006) em relação à alfabetização no século XXI. Como será notado, na perspectiva dos autores, elas são acadêmicas, mas também dizem respeito a mudanças nas políticas internacionais de alfabetização.

No que tange às razões acadêmicas, os autores assinalam que, desde a publicação de *Why Johnny Can't Read*⁷, de autoria de Flesch, 1953, “[...] primeira grande discussão acadêmica mundialmente relevante sobre métodos de alfabetização” (Oliveira; Silva, 2011, p. 86), as críticas a essa abordagem deram lugar a uma série de estudos que buscaram evidenciar a eficácia de diferentes métodos, concluindo que as dificuldades dos estudantes estadunidenses em aprender a ler e a escrever estavam relacionadas ao uso de métodos globais.

Entre os mais citados, Oliveira e Silva (2011) destacam os trabalhos de Jeanne Chall de 1967 e Bond e Dykstra de 1967. O primeiro, segundo os autores, foi um estudo ambicioso e

⁷ Fundada em 1916, a Academia Brasileira de Ciências é uma entidade não governamental e sem fins lucrativos. Segundo consta em sua página na internet, a instituição “[...] contribui para o estudo de temas de primeira importância para a sociedade, visando dar subsídios científicos para a formulação de políticas públicas. Seu foco é o desenvolvimento científico do país, a interação entre os cientistas brasileiros e destes com pesquisadores de outras nações”. Disponível em: <https://www.abc.org.br/a-instituicao/sobreabc/>.

metodologicamente inovador para sua época, que abrangeu a análise de programas, observações em sala, entrevistas e revisão bibliográfica. Embora os dados indicassem uma vantagem para os métodos fônicos, a autora optou por considerar o professor como principal fator de sucesso dos educandos, o que deslocou o eixo da discussão da eficácia dos métodos para a ação docente. Essa leitura gerou, segundo Oliveira e Silva (2011), um desinteresse subsequente pela investigação dos efeitos dos métodos.

No mesmo período, Bond e Dykstra, 1967, coordenaram o *Cooperative Research Program*, envolvendo mais de nove mil alunos e comparando diferentes métodos de ensino da leitura. A despeito da magnitude do estudo, como salientam Oliveira e Silva (2011), ele reforçou a tese de que o desempenho dos alunos dependia mais dos professores do que dos métodos utilizados. Conforme aponta esses autores, na análise estatística, no entanto, foram cometidos erros que comprometeram a confiabilidade dessa conclusão.

Uma revisão desses estudos, elaborada por McGuinness (2006), assinalou que o relatório de Bond e Dykstra (1967) possuía observações importantes, como a relevância da decodificação e da correspondência símbolo-som, mas essas reflexões foram colocadas em segundo plano nas conclusões. Como resultado da leitura desses estudos, a produção científica posterior, de acordo com Oliveira e Silva (2011), passou a negligenciar o debate sobre métodos, atribuindo à ação docente a responsabilidade exclusiva pelo sucesso da alfabetização. Essa perspectiva foi reforçada por décadas, favorecendo, na visão dos autores, a hegemonia de abordagens “pouco fundamentadas”, como os *basal readers* e o movimento *Whole Language*. Vale notar que os primeiros são coleções padronizadas de livros didáticos, voltadas para o ensino da leitura nas séries iniciais, que ficaram muito populares entre as décadas de 1950 e 1990 especialmente nos Estados Unidos.

O denominado movimento *Whole Language*, por sua vez, foi uma abordagem que se popularizou nos Estados Unidos entre as décadas de 1980 e 1990, especialmente nas escolas públicas. De certa forma, surgiu como uma reação crítica aos métodos tradicionais, especialmente ao método fônico e aos *basal readers*, propondo uma visão contextualizada da alfabetização. Esse movimento resultou principalmente dos estudos desenvolvidos por Kenneth Goodman (1927–1920), Frank Smith (1928–1920) e Yetta Goodman, professora emérita da Universidade do Arizona. Esses estudiosos argumentam que a leitura é um processo de construção de sentido e não de decodificação. Nessa direção, menciona-se um trecho do prefácio à 4ª edição do livro de Frank Smith, intitulado *Compreendendo a leitura: uma perspectiva psicolinguística da leitura e do aprender a ler*:

Não existe qualquer comparação de métodos didáticos [nesta obra], nem qualquer esforço para promover um programa instrucional às expensas do outro. Minhas primeiras pesquisas persuadiram-me de que o aprendizado da leitura resultava de interações práticas e significativas entre professores e alunos em vez de exercícios ou lições (Smith, 1991, p. 11).

Desse modo, assim como indicado nos resultados das pesquisas elencadas por Oliveira e Silva (2011), Smith (1991) argumenta que a ação docente é essencial para o sucesso dos alfabetizandos, e, desse modo, sua obra não analisa a eficácia dos métodos, mas fornece subsídios para os docentes atuarem de forma adequada no processo de alfabetização.

Oliveira e Silva (2011) analisam ainda um conjunto de estudos empíricos sobre métodos de alfabetização, com destaque para os efeitos da instrução fônica em oposição às abordagens ecléticas, globais ou centradas na compreensão e na escrita espontânea. A discussão é orientada pelo conceito de “custo de oportunidade”; isto é, pela ideia de que o tempo dedicado a determinadas

atividades em sala de aula pode inviabilizar o ensino efetivo da leitura. Esse ponto de vista está calcado, conforme os autores, nos estudos de Evans e Carr (1985); Meyer *et al.* (1994); Hulme (1981); Hulme e Bradley (1984); Hulme, Monk e Ives (1987); Ehri e Wilce (1987) e Uhry e Shepherd (1993).

Na perspectiva de Oliveira e Silva (2011), esses estudos não possuem “erros” metodológicos. Além disso, com base na lógica do “custo de oportunidade”, os autores concluem que o tempo despendido em atividades que não desenvolvem a habilidade de decodificar, como contar histórias, estimular vocabulário ou trabalhar a compreensão de forma antecipada, tende a não melhorar o desempenho em leitura. Essa lógica foi apresentada na literatura, segundo os autores, como um *trade-off pedagógico*, no qual práticas de baixa eficácia ocupam o tempo que deveria ser destinado à instrução fônica sistemática.

Essa conclusão, de acordo com os autores, foi sustentada pelos resultados do relatório denominado *National Reading Panel Report* (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Esse documento foi produzido pelo *National Reading Panel* (NRP), um grupo criado nos Estados Unidos em 1997 por solicitação do Congresso americano, sob a coordenação dos *National Institute of Health* (NIH), especialmente pelo *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD). Seu objetivo foi avaliar as pesquisas existentes sobre o ensino da leitura e identificar métodos eficazes para orientar políticas públicas e práticas pedagógicas no país.

Assim, após triagem rigorosa de mais de 100 mil investigações, o grupo validou 38 estudos comparativos entre métodos de alfabetização. As metanálises conduzidas, conforme assinalam Oliveira e Silva (2011), indicaram que os fônicos apresentaram efeitos positivos consistentes em todas as faixas etárias e grupos sociais analisados, indicando a eficácia deles em promover habilidades de ortografia e compreensão, sobretudo entre crianças mais novas e de baixo nível socioeconômico.

Diante da revisão dos estudos estadunidenses orientados pelo conceito de “custo de oportunidade”, os autores concluem que essas pesquisas oferecem uma base empírica sólida para afirmar a necessidade de incluir estratégias de ensino baseadas no método fônico estruturado no processo de alfabetização e destacam, ainda, que práticas tidas como “benignas” ou “naturais” podem exercer efeitos negativos se consumirem o tempo destinado à aquisição do princípio alfabético, o que requer, na visão dos autores, uma revisão crítica das abordagens pedagógicas dominantes no Brasil. Daí advém a necessidade de fundamentar as políticas públicas de alfabetização com teorias que indicam o uso do método fônico, pois, em tese, ele seria mais apropriado para a alfabetização de crianças advindas de famílias de baixa renda.

As mudanças nas políticas internacionais de alfabetização é a segunda razão apresentada por Oliveira e Silva (2011) para a adoção do método fônico. Assim, os autores destacam o impacto da crescente valorização da avaliação educacional em larga escala desde a década de 1990, associando esse processo tanto à chamada economia do conhecimento quanto à ampliação das exigências democráticas nos sistemas políticos. Mencionam, ainda, o *Programme for International Student Assessment* (Pisa), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avalia alunos de 15 anos de idade em leitura, matemática e ciências, e o *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), coordenado pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, que foca especificamente nas habilidades de leitura de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, e argumentam que houve uma intensificação do uso de testes padronizados, promovendo a comparação entre países e impulsionando políticas “baseadas em evidências” (*evidence-based*) – especialmente em nações desenvolvidas. Nesses contextos, os dados de avaliação têm levado à reclassificação e à reformulação de estratégias educacionais com base, segundo os autores, nos avanços da ciência cognitiva da leitura.

Oliveira e Silva (2011) observam que, no Brasil, apesar da existência de dados estatísticos sobre a alfabetização e do avanço do conhecimento científico, há resistência ou dificuldade em utilizá-los para orientar a melhoria da educação e da alfabetização. Desse modo, na visão desses autores, o país permanece à margem das transformações observadas em outros contextos internacionais como Estados Unidos, Inglaterra, Israel, Austrália e França, que reformularam suas políticas de alfabetização com base em evidências científicas e resultados de avaliações.

O posicionamento de Oliveira e Silva (2011) não encontra respaldo na realidade educacional brasileira, pois as avaliações padronizadas, como o Pisa e o PIRLS, têm impulsionado políticas educacionais voltadas para a alfabetização no Brasil. Não será aprofundada essa questão, pois interessa, nos textos analisados, entender os aspectos que sustentam a defesa de adoção do método fônico, quais sejam: a compreensão da alfabetização como um processo de decodificação, amparada por uma concepção de linguagem que reconhece apenas seu aspecto instrumental e codificável; o uso de estudos acadêmicos majoritariamente estadunidenses que concluem sobre a eficácia do método fônico e as mudanças nas políticas internacionais de alfabetização.

Esses aspectos estão profundamente imbricados na lógica neoliberal que tem orientado os rumos da educação em nível mundial. Conforme argumentam Dardot e Laval (2016), essa lógica manifesta-se tanto na concorrência internacional entre países quanto na formulação de políticas públicas implementadas por governos de direita ou de esquerda, assim como nos comportamentos e valores incorporados por sujeitos comuns.

A padronização das avaliações, e a ênfase na eficiência técnica e na mensuração dos resultados requerem a adoção de uma visão restrita de linguagem e de alfabetização, compatível com os imperativos de performance e competitividade, característicos do neoliberalismo. “O neoliberalismo transforma a concorrência em norma universal de conduta e impõe o modelo da empresa a todos os âmbitos da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 16). A alfabetização, conforme defendida pelos autores dos textos analisados, não escapa a essa lógica e, desse modo, precisa ser gerida com base em critérios de eficiência, performance e mensuração dos seus resultados. Por isso mesmo, o conceito de alfabetização encontrado por Oliveira (2004a) para subsidiar o uso do método fônico somente poderia estar baseado em uma concepção de linguagem reduzida às suas unidades menores – sons e palavras –, cuja aprendizagem seria passível de mensuração objetiva por meio de testes padronizados.

Como argumentam Dardot e Laval (2016), a nova razão do mundo reconfigura as políticas públicas com base em dispositivos de avaliação e gestão por desempenho, promovendo o modelo da eficiência técnica em detrimento de abordagens formativas, críticas e emancipatórias. A indicação e a defesa do método fônico, portanto, não podem ser compreendidas de forma isolada, mas como parte de um conjunto de reformas que têm se estruturado a partir de uma lógica de responsabilização e concorrência, na qual a aprendizagem se torna apenas um resultado mensurável e o ensino, uma técnica de treinamento.

Considerações Finais

As reflexões propostas neste artigo com o objetivo de analisar criticamente iniciativas que, no primeiro quartel do século XXI, procuraram justificar e promover a adoção do método fônico no Brasil, problematizaram a concepção de alfabetização, como processo de decodificação, subjacente ao método fônico e sua aproximação com uma visão normativa e técnica da linguagem. Assim, essa concepção ignora a natureza social, ideológica e interacional da linguagem, restringindo o processo de alfabetização a procedimentos mecânicos de associação entre grafemas e fonemas.

Embora o método fônico tenha sido justificado nos textos analisados com base em evidências científicas, explicitou-se que atende às exigências externas oriundas de sistemas de avaliação padronizadas e de uma lógica de políticas públicas fundamentada na mensuração dos resultados que, por sua vez, responde a uma racionalidade neoliberal que, desde a década de 1980, vem reconfigurando as políticas educacionais ao transformar a aprendizagem em desempenho e o ensino em técnica. Nessa lógica, a alfabetização deixa de ser concebida como processo formativo amplo e se reduz à assimilação eficiente de um código, desconsiderando os sujeitos, as práticas sociais de linguagem e as dimensões políticas da educação. Dessa forma, compreende-se que o debate desencadeado pela defesa do método fônico não está limitado a uma questão técnico-pedagógica, mas tem relação com condições políticas, econômicas e ideológicas que permitem a sua reintrodução no cenário educacional.

Na contramão dessa perspectiva, é necessário salientar que a alfabetização, entendida como prática social, cultural e política, precisa partir de concepções de linguagem e educação capazes de resistir à lógica de padronização e à imposição de um único caminho para ensinar e aprender a ler e escrever.

Referências

- Araújo, A. P. Apresentação do coordenador. In: Araújo, A. P. (coord.). *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. IX-XI.
- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2015a.
- Bakhtin, M. *Problema da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b.
- Bond, G. L.; Dyjstra, R. The Cooperative Research Program in First-Grade Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, v. 2, n. 4, p. 5-142, 1967.
- Brasil. Câmara dos Deputados. *Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos: Relatório Final* (2003). Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.
- Brasil. *Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023*. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: Casa Civil, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.
- Brasil. *Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Casa Civil, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- Dardot, P.; Laval, C. *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- Ehri, L.C.; Wilce, L.S. Does learning to spell help beginners learn to read words? *Reading Research Quarterly*, v. 22, p. 47-65, 1987.
- Evans, M. A.; Carr, T.H. Cognitive abilities, conditions of learning, and the early development of reading skill. *Reading Research Quarterly*, v. 20, p. 327-350, 1985.
- Gadotti, M. *Alfabetização e letramento: como negar nossa história*. [S. l.: s. n.], 2005. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/alfab-letramento-2005-gadotti/17326903>. Acesso em: 2 abr. 2025.
- Gil, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- Gontijo, C. M. M. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.
- Gontijo, C. M. M. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- Gontijo, C. M. M. *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*. Campinas: Autores Associados, 2014.
- Gontijo, C. M. M.; Schwartz, C. M. *Alfabetização: teoria e prática*. Curitiba: Sol, 2009.

- Graff, H.J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- Hulme, C. *Reading retardation and multi-sensory teaching*. London: Routledge & Keegan Paul, 1981.
- Hulme, C.; Bradley, L. An experimental study of multi-sensory teaching with normal and retarded readers. In: Malatesha, R.; Whitaker, H. (ed.). *Dyslexia: a global issue*. The Hague: Martinus Nijhoff, 1984.
- Hulme, C.; Monk, A.; Ives, S. Some experiential studies of multi-sensory teaching. The effects of manual tracing on children's paired associated learning. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 5, p. 299-307, 1987.
- Koselleck, R. *Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- Lourenço Filho, M.B. *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. Brasília: Inep, 2008.
- McGuinness, D. *O Ensino da leitura: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Meyer, L. et al. Effects of reading storybooks aloud to children. *The Journal of Educational Research*, v. 88, p. 69-85, 1994.
- Morais, A. G. *Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos?* In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 13., 2006, Recife. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.
- Mortatti, M.R.L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: Unesp, 2000.
- National Institute of Child Health and Human Development NICHD. *Report of the National Reading Panel, Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington: US Government Printing Office, 2000. Available from: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>. Cited: 20 Feb 2025.
- Oliveira, J. B. A. *ABC do alfabetizador*. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004a.
- Oliveira, J. B. A. Alfabetização no Brasil. *Revista USP*, n. 100, p. 21-32, 2014. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p21-32>.
- Oliveira, J. B. A. *Programa Alfa e Beto: manual de orientação*. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004b.
- Oliveira, J. B. A.; Silva, L. C. F. Métodos de alfabetização: o estado da arte. In: Araújo, A. P. (coord.). *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. p. 81-133.
- Pérez, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento. In: Garcia, R. L.; Zaccur, E. G. .S. (org.). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.
- Smith, F. *Compreendendo a leitura: uma perspectiva psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- Smolka, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Cortez Editora, 2001.
- Soares, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 52, p. 19-24, 1985. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358/1359>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- Soares, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- Uhry, J. K.; Shepherd, M. J. Segmentation/spelling instruction as part of a first grade reading program: Effects on several measures of reading. *Reading Research Quarterly*, v. 28, p. 218-233, 1993.
- Volóchinov, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021. (Círculo de Bakhtin).

Colaboradores

Conceitualização, Análise formal, Metodologia, Escrita – rascunho original, e Escrita – revisão e edição: N.S. PEROVANO, C.M.M. GONTIJO e M.G.F. SOARES.