



APRENDIZAGEM DO PROFESSOR SOBRE ALFABETIZAÇÃO E MÉTODOS DE ENSINO: UMA NECESSIDADE FORMATIVA

Vilma do Socorro Reis Couston¹

RESUMO

Este artigo examina a importância da aprendizagem contínua do professor no contexto da alfabetização e dos métodos de ensino, destacando a necessidade premente de uma abordagem formativa. Dessa forma, pesquisa baseia-se em revisões de literatura recentes sobre práticas pedagógicas para explorar como os professores assimilam novos conhecimentos sobre alfabetização e incorporam estratégias de ensino inovadoras em suas práticas. Os resultados revelam que a aprendizagem do professor desempenha um papel crucial no desenvolvimento efetivo da alfabetização, influenciando diretamente o desempenho dos alunos. Portanto, espera-se dar visibilidade para a importância da formação contínua como uma abordagem essencial para equipar os educadores com as habilidades necessárias para enfrentar os desafios em constante evolução no campo da alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; Aprendizagem; Métodos de Ensino.

ABSTRACT

This article examines the importance of continuous teacher learning in the context of literacy and teaching methods, highlighting the pressing need for a formative approach. In this way, research draws on recent literature reviews on pedagogical practices to explore how teachers assimilate new knowledge about literacy and incorporate innovative teaching strategies into their practices. The results reveal that teacher learning plays a crucial role in the effective development of literacy, directly influencing student performance. Therefore, it is hoped to give visibility to the importance of continuing education as an essential approach to equip educators with the necessary skills to address the ever-evolving challenges in the field of literacy.

Keywords: Literacy; Apprenticeship; Teaching Methods.

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – UAA/Paraguai, possui mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de Évora/PT, reconhecido pela Universidade de Brasília, de acordo com a Portaria Normativa MEC 22/2016 e Resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão nº161/2018, nos termos do parágrafo 3º do artigo 48 da Lei 9.394/96 e registrado sob o número 420, livro 6, folha 105, Processo número 23106.105367/2019-54. Tem Pós Graduação em Orientação Educacional, Metodologia do Ensino de Arte, Gestão Escolar, Formação Permanentes de Professores, Mídias da Educação, Graduada em Pedagogia, Graduada em Educação Artística (UNIFAP), Professora da Rede Estadual e Municipal de Ensino.



INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, pesquisas sobre a qualidade acadêmica dos professores no Brasil indicam deficiências na leitura, tais como: ausência de hábitos de ler, neste caso domínio de estratégias de compreensão cognitiva e metacognitiva, cultivo excessivo da memória mecânica, desenvolvimento limitado das capacidades para empreender crítica, reflexão e pensamento criativo, internalização frágil e inconsistente de uma base teórica que lhes permite fundamentar a sua prática pedagógica e baixo interesse pela leitura.

Entre as causas deste problema estão a formação inadequada dos professores como leitores-escritores durante a formação básica e profissional, situação que tem impacto na sua prática pedagógica. Esta preocupação tem sido compartilhada por estudiosos como Solé (2001) e Dubois (2002) entre outros; que apontam que a prática pedagógica do professor depende da sua formação profissional, da sua experiência, das condições em que atua, da sua personalidade, das convicções, dos princípios e das oportunidades que lhe foram proporcionadas para a sua atualização permanente.

O professor administra, consciente ou inconscientemente, uma concepção teórica e um conjunto de valores relativos ao ensino-aprendizagem da leitura que determina a prática pedagógica em sala de aula (DUBOIS, 2002). Assim, os professores incorporaram, ao longo da sua experiência de vida, uma série de teorias implícitas que têm forte influência na tomada de decisões e nas manifestações do seu comportamento em situações escolares.

Assim, a prática pedagógica é a conjugação de uma história da escola como construção social e coletiva, e de uma história pessoal do educador. Um professor que não lê, que tem dificuldades na interpretação de um texto e que não consegue se expressar por escrito fazendo bom uso do sistema formal de escrita, não poderá promover o desenvolvimento dessa aprendizagem em seus alunos e muito menos conseguirá semear o gosto pelos livros e pelo prazer da leitura. A capacidade de leitura dos professores é um fator que condiciona o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como o interesse dos seus alunos pela leitura.



Santos et al. (2021) consideram que, embora a leitura seja reconhecida como uma ferramenta fundamental para a aprendizagem, a escola não tem capacidade para desenvolver e melhorar a competência de leitura adequada. Para o autor, isso ocorre porque a formação teórica dos professores, as metodologias, os esquemas de interação professor-aluno, os livros e demais materiais impressos, e em geral, toda a proposta didática, são pensados para o desenvolvimento da mecânica da leitura.

Como pode ser visto, há indícios suficientes que nos permitem afirmar que os professores brasileiros apresentam falhas significativas na compreensão da leitura. Além disso, infere-se que poucos professores sentem necessidade e prazer pela leitura e que aprender a ler é percebido como uma obrigação escolar, um processo difícil, confuso e punitivo. Consequentemente, esta será a concepção que eles reproduzirão em seus alunos. As fragilidades ou deficiências profundas na formação de professores na área de línguas, especialmente em leitura e escrita, tais como: pouco interesse pela leitura e manejo inadequado das estratégias de compreensão; linguagem pobre, de difícil compreensão devido a omissões ou vocabulário pobre; a capacidade limitada de refletir e resolver problemas são alguns dos fatores responsáveis pela informação insuficiente, inadequada e distorcida que os professores têm sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Pelo exposto, é necessário preparar o professor para que então ele possa levar os alunos a realmente aprenderem a ler, a se expressarem, a usarem a língua e a gostarem de ler. O professor é o impulsionador, animador, promotor e modelo do processo de aprendizagem da leitura na escola, por isso é fundamental garantir a sua formação e atualização, para estar em condições de promover a aprendizagem nesta área. Daí a necessidade da realização desta pesquisa, que teve como objetivo analisar a relação entre a prática pedagógica da leitura e a formação de professores, a fim de melhorar ou alterar o processo de ensino-aprendizagem da leitura na escola básica.

A BASE DA FORMAÇÃO

O construtivismo (VYGOTSKY, 1977; 1979) foi o referencial teórico que norteou a pesquisa no sentido de que contribuiu para a análise, explicação e



interpretação do processo de ensino e aprendizagem da leitura que ocorre na escola. O objetivo foi compreender como os alunos aprendem a ler e como os professores podem influenciar esse processo, facilitando-o e canalizando-o para uma aprendizagem significativa.

Da mesma forma, procurou-se construir uma ponte entre as diversas descobertas do construtivismo e a sala de aula, de tal forma que o professor seja capaz de colocar a seu serviço os princípios teóricos e as estratégias instrucionais derivadas desse referencial teórico. Assumir o paradigma construtivista implica mudar a conceituação da leitura e dos métodos de ensino-aprendizagem, compreender o sujeito que aprende (alunos leitores), redefinir o papel do professor, melhorar o ambiente de alfabetização e inovar na avaliação.

De tal forma que a didática da leitura construtivista estabelece uma prática docente diferente da tradicional, prática que permite mudar a concepção de ensino e aprendizagem da leitura na escola (GONTIJO, 2022). A mudança sinaliza a transição de uma abordagem behaviorista tradicional, que considera o propósito de ensinar e aprender a ler como o domínio de habilidades de decodificação de forma mecânica e mecânica, e o leitor como passivo, para uma abordagem construtivista, que dá à leitura um caráter dinâmico e caráter construtivo, pois o objetivo da leitura é a construção de sentido.

A leitura vai muito além da simples decodificação. Isto constitui um requisito, mas não suficiente para alcançar a compreensão, um processo que envolve a interação de ações cognitivas de alto nível, através das quais o leitor relaciona o conteúdo do texto com seus conhecimentos prévios, constrói e reconstrói cognitivamente o significado do que ele tem (LAZARIM, 2022). Assim, a instrução orienta ou orienta o aluno-leitor a conhecer os processos mentais que ele executa para compreender a leitura.

Ainda, a leitura compreensiva ou interpretativa é um processo que inclui três momentos: antes (pré-leitura), durante e depois da leitura: a) As atividades de pré-leitura permitem ativar conhecimentos prévios, estabelecer o propósito da leitura, redefinir os conhecimentos já adquiridos, refinar conceitos técnicos, fazer perguntas, fazer inferências e estimular e integrar diferentes níveis de pensamento factual, interpretativo e aplicativo; b) As atividades durante a leitura promovem o desenvolvimento de altos níveis de pensamento no aluno monitorando sua compreensão para verificar e revisar previsões, estabelecer conclusões,



selecionar as ideias principais do texto, verificar e confirmar hipóteses, identificar vocabulário chave, classificar, relacionar; e c) As atividades após a leitura motivam o aluno a refletir sobre o que leu. Algumas estratégias eficazes são: Responder perguntas, reler o texto, resumir, tirar conclusões, preparar mapas conceituais e/ou atas de aprendizagem (SOLÉ, 2001).

De forma que a leitura não seja adquirida e dominada numa única série ou com um único professor. Este é desenvolvido e consolidado ao longo da escolarização, portanto, o professor desempenha um papel importante na mediação da compreensão dos textos em sala de aula.

Cabe acrescentar que é importante que o aluno descubra que a leitura não é apenas uma ferramenta que serve para dar aulas, mas que serve para nos informar, descobrir mundos diferentes, comunicar ideias, investigar, recriar-nos, entre outras funções. A leitura tem funções que estão presentes no nosso cotidiano porque o indivíduo lê para extrair conhecimentos que lhe permitam resolver os seus problemas, identificar-se com uma causa, procurar as raízes da sua própria identidade, esclarecer dúvidas, criar ou modificar atitudes. Devemos demonstrar ao aluno-leitor, com atividades concretas, com textos significativos, que a leitura acompanha e amplia nossas experiências, fornece informações, proporciona distração, gerencia a linguagem e impulsiona a ação. Implícita nas funções de leitura acima indicadas está a sua importância, daí a necessidade de os professores promoverem situações de aprendizagem em que as funções indicadas estejam presentes, para que os alunos possam desenvolver as suas competências como leitores eficientes.

De igual modo, leitores eficientes são caracterizados pela utilização de estratégias metacognitivas, ações conscientes que o leitor executa para garantir a compreensão da leitura (MONTE, 2021). A metacognição pode ser entendida como a captura consciente das capacidades e limitações dos processos de pensamento que deram origem à compreensão, situação que ajuda a transferir conhecimento e a reduzir a dependência do acaso ou da sorte. Na medida em que se tiver mais consciência do que se sabe, das razões dos sucessos ou dos fracassos, maiores serão as possibilidades de utilizar o que se sabe para aprender mais, consolidar sucessos e superar deficiências.

Para Monte (2021), a metacognição envolve dois componentes: consciência e controle. A consciência aponta para quais estratégias e recursos são



necessários para realizar uma tarefa com sucesso, e o controle refere-se à capacidade de utilizar mecanismos de autorregulação que garantam a conclusão bem-sucedida da tarefa, tais como: planejamento dos passos a seguir, avaliação da eficácia das atividades e esforços realizados e da capacidade de superar obstáculos que possam surgir. A atividade metacognitiva (compreender o quanto e como um texto foi compreendido) favorece a formação de leitores autônomos, críticos e criativos.

Cabe considerar que o desafio é repensar o ensino da leitura para abandonar velhos esquemas e conceitos baseados em noções como decodificação, literalidade, memorização e repetição. É necessário dar lugar a novas e adequadas formas de aquisição e desenvolvimento da leitura para promover o acesso ao conhecimento, o processamento da informação, melhorar a comunicação e formar o pensamento criativo, crítico e reflexivo (GHEDIN; DANTAS, 2022).

Assim, o professor deve aproveitar as vantagens da leitura em sua aula não só para desenvolver conteúdos do assunto a ser tratado, mas também para desenvolver estratégias cognitivas como inferir, analisar, organizar, hierarquizar, comparar, relacionar, sintetizar, concluir e avaliar informações; além de integrar novas informações com informações existentes no sistema de memória e selecionar o que é relevante para um tema. Portanto, o professor desempenha um papel importante na mediação dos processos necessários à aquisição de conhecimento, ou seja, como aprender e processar informações em áreas de conteúdo específicas e em conexão com a leitura.

Com essas considerações em tela, a proposta construtivista exige uma avaliação que oriente, aprimore e enriqueça a aprendizagem da leitura do aluno. Por esse motivo, a avaliação da compreensão leitora dependerá do tipo de texto, do leitor, do conhecimento prévio, do contexto e do domínio linguístico. Segundo Solé (2001), a criança não pode ser considerada objeto e sim sujeito da avaliação, pois sua participação no processo avaliativo a ajudará a tomar consciência de sua própria aprendizagem e fornecerá elementos para a avaliação da ação pedagógica.

Portanto, os princípios delineados resumem os aspectos teóricos e práticos do construtivismo relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da leitura na escola. Estes princípios permitem observar, analisar e interpretar o objeto de conhecimento (leitura), o sujeito que tenta adquirir esse conhecimento (alunos



do Ensino Básico) e o papel dos professores como mediadores do processo de aprendizagem, de forma a formar estudantes autónomos e reflexivos. leitores criativos e críticos.

FORMAÇÃO DOCENTE

O ensino de conteúdos específicos, como a alfabetização inicial, exige saberes docentes imbricados ao contexto, às interações entre alunos, professores e às práticas de leitura e escrita. Nessa perspectiva podemos afirmar que os professores possuem conhecimentos especializados e experienciais, o que influencia significativamente a qualidade do ensino e as ações realizadas.

Para Silva e Lorenzetti (2020), os conhecimentos iniciais de alfabetização ajudam os professores a conceberem situações de ensino que considerem a comunicação do conhecimento escolar, a implementar intervenções pedagógicas para enfrentar os erros das crianças ou a planear a distribuição, organização e análise de cada situação de leitura e escrita, bem como a refletir sobre os alunos. 'progresso na aprendizagem da leitura e da escrita.

A ideia germinal de Shulman (1987) sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo enfatiza a metodologia de ensino e o valor que ela tem como quadro de referência para o que todo professor sabe (ou deveria saber) para ajudar seus alunos a compreender os conteúdos de uma determinada disciplina, bem como identificar as suas dificuldades de aprendizagem utilizando múltiplas estratégias de instrução, representação e avaliação, trabalhando dentro das limitações contextuais, culturais e sociais do ambiente de aprendizagem (PARK; OLIVER, 2008).

Diferentes estudos revelaram que conhecimentos iniciais de alfabetização é um conhecimento experimental cuja estrutura de conhecimento integra conceitos, crenças e valores, bem como o desenvolvimento de competências durante a prática docente, além de representar um tipo de conhecimento especializado necessário para a aprendizagem.

Pode ser definido como um determinado modelo que condiciona o tipo de conhecimento que os professores consideram necessários para o ensino de um tema específico. No trabalho de Magnusson et al. (1999), os conhecimentos iniciais de alfabetização estão estruturados em cinco componentes: orientação



para o ensino de ciências; conhecimento sobre o currículo de ciências; conhecimento sobre a compreensão dos alunos; conhecimento de avaliação; e conhecimento de estratégias instrucionais.

Derivado do trabalho de Magnusson et al. (1999) há as contribuições de Park e Oliver (2008), que organizam os componentes num hexágono e distinguem o conhecimento maioritariamente ligado à reflexão que o professor faz sobre a sua prática daquele ligado à reflexão que se faz no ensino. Esses autores incluem o componente de eficácia docente para avaliar a percepção dos professores sobre sua ação.

Portanto, os conhecimentos iniciais de alfabetização é uma construção interna do corpo docente que surge da transformação e integração do conhecimento acadêmico, como uma construção própria baseada na relação entre os saberes e as crenças de outros núcleos de conhecimento que estão vinculados em certa medida, e com o objetivo de responder a uma conceituação pessoal de ensino.

Por fim, os conhecimentos iniciais de alfabetização transitam por planos declarativos (o que saber), procedimentais (como fazer) e condicionais (por que fazer) (JÜNTTER; NEUHAUS, 2013) que precisam ser explorados para compreender como os professores constroem e desconstróem seu conhecimento especializado para ensinar.

FORMAR PROFESSORES NOS IDOS TECNOLÓGICOS

A tecnologia tornou-se um dos principais eixos de desenvolvimento da humanidade, portanto, os países têm sido obrigados a formar cidadãos com perfis desenhados para responder satisfatoriamente às mudanças tecnológicas que ocorrem em ritmos acelerados. Uma das formas mais eficazes de responder a estas exigências é através da educação, e as sociedades hoje exigem a sua incorporação para dar respostas imediatas às necessidades levantadas. Frente a isso, Gontijo (2008) vê esses processos de formação como:



[...] uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos de leitura e compreensão das relações entre sons e letras” e destaca ainda que ao utilizarmos a escrita temos a possibilidade de produzir nossos próprios textos, contar nossas próprias histórias e até reivindicar nossos direitos (GONTIJO, 2008, p. 198).

Costa, Cassimiro e Silva (2021) ressaltam que é fundamental que a escola esteja sensibilizada e acelere sua entrada em novas formas de acesso à tecnologia e seus principais protagonistas devem necessariamente refletir sobre esta realidade, uma vez que essas demandas devem ser atendidas obrigatoriamente a partir dos contextos educacionais. Portanto, o sistema deve ser relevante e adaptar-se às novas realidades, abrindo todas as possibilidades na produção de conhecimento de acordo com os novos paradigmas tecnológicos. Em relação a isso, Tfouni (2010) reconhece que:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o 5 aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. Letramento seria, portanto, causa e consequência do desenvolvimento (TFOUNI, 2010, p. 23).

Vários autores afirmam que existem diversas áreas do conhecimento nas quais a tecnologia tem sido rapidamente incorporada. Porém, no século XXI, quando se fala mais em computação e globalização, o cidadão comum carece de informações sobre muitos aspectos dos avanços tecnológicos e/ou científicos. Alguns profissionais de diversas áreas ainda desconhecem esses avanços, e aqueles cuja atuação não exige o uso de tecnologia muitas vezes se divorciam da prática dessas áreas.

Estas são razões para considerar trabalhar intensamente cada um dos elementos que são suportes fundamentais de toda mudança educativa, entre estes está o professor, que é o principal promotor e administrador do conhecimento. Por essa razão, é necessário que o professor mude, sem medo de que isso cause o desaparecimento da sala de aula e a interação e contato pessoal entre o professor e o aluno, razão pela qual é necessário desenhar planos,



programas, estratégias etc. entre outros; que garantem a formação e atualização contínua do professor. Assim, para Almeida (2011):

As Tecnologias da Comunicação e da Informação (TIC) permitem a interação num processo contínuo, rico e insuperável que disponibiliza a construção criativa e o aprimoramento constante rumo a novos aperfeiçoamentos. Quanto às escolas, as tecnologias da informação e comunicação e principalmente seu estudo devem permear o currículo do indivíduo e sua disciplina (ALMEIDA, 2011, p. 36).

Conseqüentemente, devido ao avanço acelerado e contínuo da tecnologia, deve-se ter em conta que a formação permanente do professor deve ser flexível e enquadrada nos avanços da sociedade da informação e do conhecimento e nas necessidades dos seus alunos, de tal forma que haja é uma incorporação favorável ao contexto em que crescerão pessoal e profissionalmente.

Segundo Maciel (2022), a formação inicial e contínua dos professores em matéria tecnológica é essencial para garantir a sua perfeita adaptação ao ambiente educativo, no qual devem desempenhar a sua tarefa docente. Por isso, não só se deve promover a formação dos futuros professores em formação para a sua precoce incorporação no campo educativo, mas também devem ser estabelecidos planos de formação e atualização dos professores em exercício.

Além disso, muitos dos programas de atualização e treinamento são oferecidos sem considerar a ligação entre esses planos e a realidade do local de trabalho. É também verdade que existem diferenças marcantes entre as exigências das escolas privadas e públicas em termos de educação e formação na área tecnológica, sendo uma realidade que existem muitas instituições públicas que carecem desses recursos, limitando o conhecimento a alunos e professores. O que evidencia é que:

De que o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. E não somente pelo surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação (doravante, TDICs), embora com seu “luxuoso” auxílio. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116).



Portanto, considera-se que a necessidade de formar e atualizar os professores que trabalham nas instituições do país em matéria tecnológica é imperativa, uma vez que o sucesso de qualquer mudança na sala de aula dependerá da atitude e das competências que possuam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica da leitura é determinada pela formação do professor nesta área e pelas suas próprias práticas de leitura. A atualização dos professores quanto às concepções contemporâneas de compreensão de leitura e estratégias de ensino pode modificar positivamente sua prática pedagógica nessa área.

Na medida em que o professor estiver capacitado teórica e estrategicamente para conduzir o ensino e a aprendizagem da leitura na escola, os alunos terão uma visão diferente da leitura e a abordarão com ferramentas adequadas. Portanto, a formação do professor como leitor enriquece sua personalidade e influencia a capacidade de compreensão e interpretação do ato de ler por si mesmo e por seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologia na escola**. [on-line], p. 69-73. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2024.

COSTA, Renato Pinheiro; CASSIMIRO, Élide Estevão; SILVA, Rozinaldo Ribeiro. Tecnologias no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Docência e Cibercultura**, 2021, vol. 5, no 1, p. 97-116.

DUBOIS, M.E. La lectura en la formación y actualización docente. **Lectura y Vida**, 23, 3, 30-38, 2002.

GHEDIN, Evandro Luiz; DANTAS, Priscila Vasques Castro. Metacognição e formação inicial do professor de Língua Portuguesa e Literatura: reflexões sobre o professor-leitor. **Horizontes**, 2022, vol. 40, no 1, p. e022062-e022062.



GONTIJO C. M. M. **Alfabetização**: teoria e prática. Paraná: Sol, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Autores Associados, 2022.

JÜNTTER, Melanie; NEUHAUS, Jana. Validation of a Paper-and-Pencil Test Instrument Measuring Biology Teachers' Pedagogical Content Knowledge by Using Think-Aloud Interviews. **Journal of Educational and Training Studies**, vol. 1, núm. 2, pp. 113-125, 2013.

LAZARIM, Carol Alice Petroski, et al. Percepção de professoras acerca das possibilidades da promoção da Alfabetização Científica na Educação Infantil. **Revista Tecnia**, 2022, vol. 7, no 1.

MACIEL, Maria Delourdes et al. Educação CTS e as pesquisas acadêmicas do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Ciência, Tecnologia e Sociedade (NIEPCTS): estado do conhecimento de 2011 a 2022. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS**, 2022, vol. 17, no 51, p. 243-264.

MAGNUSSON, Shirley; KRAJCIK, Joseph; BORKO, Hilda. **Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching**. Dordrecht: Editores Acadêmicos Kluwer, 1999.

MONTE, Sílvia Maria Teixeira. **Estratégias metacognitivas: um recurso para a aprendizagem da leitura na alfabetização**. Orientador: Rosemeire Selma Monteiro Plantin. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

PARK, Soonhye; OLIVER, Steve. Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. **Research in Science Education**, Vol. 38, não. 3, pp. 261-284, 2008.

ROJO, R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.



SANTOS, Ronielle Batista Oliveira, et al. A importância da leitura na sala de aula. **Research, Society and Development**, 2021, vol. 10, no 4, p. e33510414129-e33510414129.

SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform, **Harvard Educational Review**, Vol. 57, não. 1, pp. 1-23, 1987.

SILVA, Virginia Roters da; LORENZETTI, Leonir. A alfabetização científica nos anos iniciais: os indicadores evidenciados por meio de uma sequência didática. **Educação e Pesquisa**, 2020, vol. 46, p. e222995.

SOLÉ, I. **Estrategias de lectura**. Barcelona, España: Graó, 2001.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, L. **Desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona, Grijalbo Crítica, 1979.

VYGOTSKY, L. **Pensamiento y Lenguaje**. Buenos Aires, La Pléyade, 1977.