



LER PARA ALÉM DO DECODIFICAR: AÇÕES FORMATIVAS DOCENTES

Vilma Souza da Gama¹

RESUMO

Diversos estudos sobre o ensino de línguas indicam que a atuação dos professores em formação é muito influenciada por crenças que podem ser refratárias às orientações curriculares e aos conhecimentos inerentes à pesquisa. Este trabalho tem como objetivo examinar os processos que cercam a alfabetização de estudantes, considerando o papel dos docentes e de suas práticas. Os resultados mostram diferenças nas tarefas em termos da sua tipologia, da interação que geram, dos materiais e recursos que entram em jogo e dos conteúdos que desenvolvem. Portanto, o interesse pelo conhecimento de práticas baseadas e contextualizadas na realidade da sala de aula da fica explícito para o avanço do conhecimento dos professores em formação e o desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: Alfabetização; Formação; Prática Docente.

ABSTRACT

Several studies on language teaching indicate that the performance of teachers in training is greatly influenced by beliefs that may be refractory to curricular guidelines and knowledge inherent to research. This paper aims to examine the processes surrounding student literacy, considering the role of teachers and their practices. The results show differences in the tasks in terms of their typology, the interaction they generate, the materials and resources that come into play and the content they develop. Therefore, the interest in the knowledge of practices based and contextualized in the reality of the classroom is explicit for the advancement of the knowledge of teachers in training and the professional development of teachers.

Keywords: Literacy; Training; Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

A alfabetização inicial envolve um processo de apropriação progressiva da linguagem escrita que culmina com a capacidade de ler e escrever textos de forma autônoma. O currículo atual propõe que os alunos construam conhecimento através da sua participação em práticas de alfabetização partilhadas com adultos alfabetizados, reforçando ações de letramento que, na visão de Soares

¹ Especialização em Especialização em Metodologia de Ensino e Pesquisa pela Faculdade Católica de Anápolis, Brasil(2013) - Professora efetiva do Colégio Municipal João Cursino Ribeiro , Brasil



(2009), “[...] não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (p. 23).

Assim, aprendizagem é apoiada pela relação que existe entre a linguagem oral, a leitura e a escrita em situações em que alunos e adultos especialistas se envolvem em práticas sociais partilhadas no espaço da sala de aula (SOARES, 2020). Esta visão de alfabetização implica assumir as potencialidades de aprendizagem geradas na interação, evitando simplificações sobre a própria ideia de linguagem escrita e, desta forma, apoiar decisivamente os percursos de aprendizagem das crianças, que são heterogêneos e não lineares.

Partindo dessa perspectiva sobre a alfabetização inicial, o objetivo desta pesquisa é mostrar o funcionamento de práticas de ensino e aprendizagem da língua escrita que colocam o aluno no centro do processo, e em que a atividade docente consiste em oferecer o auxílio necessário. Assim, espera-se promover a aquisição progressiva de competências em comunicação escrita.

O QUE VERSAM AS DITAS PRÁTICAS SOCIAIS?

As práticas sociais de leitura e escrita, seus suportes e alcance mudam à medida que a sociedade evolui, de modo que a inclusão de textos diversos nas salas de aula sugeridas pelo currículo exige que os professores tenham alta competência no manejo de textos de uso atual na sociedade, que ou seja, estão vinculados às realidades da vida, do cotidiano, acadêmico, do lazer e do prazer (CARVALHO, 2007).

Os processos e operações envolvidos tanto na leitura como na escrita são complexos e diversos: ativar conhecimentos prévios; levantar hipóteses e relacionar informações na leitura; planejar as ideias disponíveis, escrevê-las de acordo com a situação, propósito e público; revisar o texto resultante, no processo de redação escrita.

Assim sendo, a mediação entre os textos e as crianças neste momento de alfabetização inicial exige que o professor desempenhe o papel de usuário especialista dos textos e, também, de guia para quem se familiariza com os referidos textos pela primeira vez. Ensinar leitura e escrita consiste, portanto, em



propor e acompanhar os alunos em atividades desafiadoras e eficazes, dependendo de suas idades e conhecimentos prévios (BRASLAVSKY, 1971).

O trabalho docente continua a ser decisivo para traçar trajetórias de sucesso na aprendizagem, tanto na leitura como na escrita (BINGHAM et al., 2017), e na promoção nos alunos de um sentimento de autocompetência o que reforça o avanço do processo. Na perspectiva de professores e pesquisadores, nota-se que há dificuldades para que os avanços no ensino da língua escrita impactem os professores e, assim, se difundam nas salas de aula.

Isso ocorre tanto pela própria natureza da pesquisa educacional (PERINES, 2018), quanto pelo objeto de ensino e aprendizagem, a linguagem escrita, que há muito está relacionada a métodos pré-concebidos que evitam qualquer abordagem dialógica da atividade de ensino e aprendizagem, apesar do que se sabe sobre como meninos e meninas avançam em seu processo de alfabetização (FERREIRO, 2018), as mudanças sociais que influenciam as práticas de alfabetização e como as fronteiras entre contextos de ensino e aprendizagem formais, não formais e informais foram diluídas (UNESCO, 2015).

O trabalho de Franco (2012) mostra que a interação nessas situações é escassa em geral, embora seja mais frequente entre professores com perfil não instrucional (multidimensional e situacional), e constata que as crianças mais avançadas interagem mais, por isso é sugerido para promover interações mais ricas para facilitar uma aprendizagem mais robusta.

Por outro lado, numa prática altamente focada em propostas editoriais (ligadas ao perfil instrucional), as crianças não pedem ajuda nem relatam o seu raciocínio ao adulto quando lhes é sugerido que escrevam algo. Limitam-se a responder se sabem ou não fazer, pois o docente precisa ser dotado de um “[...] saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo” (TARDIF, 2010, p. 54).

Contudo, pesquisas anteriores indicam que a livre exploração da escrita, condizente com os perfis situacionais e multidimensionais, favorece a aprendizagem. Esta abordagem é apoiada por Navarro (2020) quando indica que na sala de aula da Primeira Infância (e, acrescentamos, do primeiro ciclo do Primário), a capacidade de criar situações significativas de comunicação escrita que permitam o acesso às hipóteses e experiências das crianças, e optar por



conviver com suas diferentes formas de fazer as coisas pode melhorar o processo de aprendizagem.

Desse modo, as propostas de ensino, as pesquisas didáticas e as teorias devem ter um lugar muito importante na formação de professores, sem que isso implique práticas de prescrição. Portanto, o processo de aquisição da linguagem escrita é considerado sob sua perspectiva dialógica e tomando a realidade da sala de aula como contexto de pesquisa.

PRÁTICA DOCENTE

As instituições educativas constituem espaços onde as práticas docentes são realizadas e configuradas. Esses cenários são formadores de professores, porque modelam suas formas de pensar, perceber e agir. O impacto dessa influência modeladora pode ser observado no fato de que as práticas docentes dentro de uma determinada instituição apresentam regularidades e continuidade ao longo do tempo. A prática docente, segundo Lella (1999), é concebida como a ação que o professor desenvolve em sala de aula, especialmente no que se refere ao processo de ensino, e se distingue da prática institucional global e da prática social do professor.

Tfouni (2008) levanta a necessidade de distinguir entre a prática docente desenvolvida nas salas de aula e uma prática mais ampla, realizada pelos professores no contexto institucional, denominada prática educativa. Este último é definido como o conjunto de situações enquadradas no contexto institucional e que influenciam indiretamente os próprios processos de ensino e aprendizagem. Refere-se a questões que vão além das interações entre professores e alunos em sala de aula, determinadas em grande parte pela lógica de gestão e organização institucional do centro educacional.

Tudo o que acontece dentro da sala de aula, a complexidade dos processos e das relações que nela são geradas, faz parte da prática docente, enquanto os fatores contextuais, antes tratados como variáveis alheias ao processo de ensino e aprendizagem, aqui são considerados parte da prática educativa.

Assim sendo, a prática docente é concebida como o conjunto de situações dentro da sala de aula, que configuram o trabalho do professor e dos alunos,



dependendo de determinados objetivos de formação limitados ao conjunto de ações que afetam diretamente a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, Zabala (2002) destaca que a análise da prática educativa deve ser realizada por meio dos acontecimentos que resultam da interação professor-aluno e aluno-aluno. Para isso, é necessário considerar a prática educativa como uma atividade dinâmica, reflexiva, que deve incluir a intervenção pedagógica que ocorre antes e depois dos processos interativos em sala de aula. Isso significa que deve abranger tanto os processos de planejamento de ensino quanto a avaliação de resultados, pois são parte indissociável do desempenho docente.

Nesta mesma linha de ideias, Coll e Solé (2002) apontam que a análise da prática educativa deve incluir a análise da interatividade e dos mecanismos de influência educativa, por exemplo, como os alunos aprendem graças à ajuda do professor. O conceito de interatividade constitui uma das ideias-chave dos autores, referindo-se à exposição das ações que o professor e os alunos realizam antes, durante e depois da situação de ensino, e enfatiza o conjunto de aspectos que o professor leva em consideração antes de iniciar uma aula. O conceito de interatividade inclui o que acontece no contexto da sala de aula, onde o professor, os alunos e o conteúdo interagem, atividade que os autores chamam de triângulo interativo.

Por sua vez, Albuquerque (2007) destaca que como o estudo da prática educativa deve incluir as ações do professor antes de iniciar sua aula, é necessário considerar o pensamento que ele tem a respeito do tipo de aluno que ele é, vai frequentar, as suas expectativas em relação ao curso, as suas concepções sobre a aprendizagem, as diversas estratégias que poderá implementar, os recursos materiais que estarão disponíveis, o seu lugar dentro da instituição, o que pensa que a instituição espera dele etc.

O autor indica que a interatividade envolve também considerar as situações que surgem após a aula, por exemplo os resultados da aprendizagem e o tipo de produtos gerados no aluno como consequência, tanto da sua atividade cognitiva e social, como das ações do professor para que isso aconteça. Envolve também abordar as tarefas e atividades desenvolvidas durante o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, que em tese têm estreita relação com



as atividades pré-instrucionais, contempladas na fase pré-ativa ou de planejamento didático. Em suma, este conceito abrange todo o desdobramento das ações necessárias ao cumprimento das finalidades educativas da instituição escolar.

Para compreender plenamente esta distinção entre prática docente e prática educativa, é importante considerar o ponto de vista de Doyle (1986). Para este autor, a prática docente (o ensino que ocorre em sala de aula) é multidimensional devido aos diversos eventos simultâneos que nela ocorrem. O ensino também se caracteriza pelo seu imediatismo, visto que os acontecimentos ocorrem com extrema rapidez e são muitas vezes difíceis de compreender, controlar e dirigir. Por fim, é imprevisível, pois ocorrem situações que, sem serem previstas, dão um giro à aula que vai além do estimado, o que é favorável em algumas ocasiões. Em síntese, Doyle (1986) enfatiza a complexidade da análise da prática docente do professor, que se refere basicamente ao trabalho do professor em sala de aula.

Esta caracterização permite-nos reconhecer que o estudo da prática educativa e a sua avaliação implica um desafio formidável. Deste modo, é necessário construir e propor, desde o início, um conjunto de eixos que possam configurar a avaliação dessa prática. No contexto desta discussão, importa referir que a distinção entre prática educativa e prática docente é essencialmente de natureza conceptual, uma vez que estes processos se influenciam mutuamente. Segundo Schoenfeld (1998), os processos que ocorrem antes da ação didática dentro da sala de aula, por exemplo, o planejamento do professor ou o pensamento didático, são constantemente atualizados durante a interação com os próprios conteúdos, bem como com os alunos, para através da apresentação de temas, discussões ou debates.

Uma situação típica dentro da sala de aula pode servir de exemplo para ilustrar essa interação constante entre antes, durante e depois da prática educativa: um professor planeja determinada atividade didática, depois percebe que ela não é adequada ao seu contexto de ensino, seja porque os alunos não se sentem motivados por isso ou porque é muito difícil para eles e levaria mais tempo do que o planejado.

O professor então atualiza seus planos, portanto, modifica seus pensamentos sobre suas expectativas e objetivos e encerra a atividade e/ou introduz



aquela que, de acordo com sua experiência, pode ser melhor para os alunos e para os conteúdos específicos que aborda.

OS COMPONENTES ESSENCIAIS DO ENSINO

Durante 1986 e 1987, Lee Shulman, psicólogo educacional americano, desenvolveu um modelo de ensino no qual elencava os conhecimentos que um profissional docente deveria ter. Afirmou que os professores precisam dominar dois tipos de conhecimentos: 1) conhecimento do conteúdo da disciplina e 2) conhecimentos pedagógicos gerais.

Shulman (1986) apontou a necessidade de o profissional docente desenvolver o conhecimento, que é resultado da interação dos dois anteriores, que ele chamou de conhecimento do conteúdo pedagógico da disciplina, que se refere às formas específicas de ensinar.

O termo conhecimento de conteúdo designa o conhecimento teórico-prático que um professor possui de uma matéria ou disciplina, enquanto conhecimento pedagógico geral refere-se aos conhecimentos e crenças que o professor possui sobre ensinar e aprender, sem se referir especificamente a um domínio específico. O conhecimento do conteúdo pedagógico inclui “[...] as formas de representar e formular o assunto que o tornam compreensível para os outros” (PUTNAM; BORKO, 2000, p. 232).

O domínio deste tipo de conteúdos inclui: a) a concepção global do ensino de uma disciplina; b) conhecimento de estratégias e representações instrucionais; c) conhecimento das interpretações, pensamento e aprendizagem dos alunos sobre um assunto; e d) conhecimento do currículo e dos materiais curriculares. Estes quatro tipos de conhecimento, bem como as crenças do professor sobre o ensino, são postos em funcionamento em diferentes níveis ou dimensões da prática educativa e deixam-lhe uma marca particular.

DIMENSÕES DA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização tem sido objeto de estudo sustentado há algumas décadas, com base no seu reconhecimento internacional como um direito humano e como um instrumento essencial para aspirar a outros direitos. No Brasil, as



políticas educacionais têm sido orientadas para aspectos de qualidade e equidade, associados à mobilidade social, nos quais os conceitos de alfabetização e educação estão profundamente interligados.

Neste contexto, nos últimos 30 anos, as contribuições de disciplinas como a linguística, a psicologia e a sociologia contribuíram para um interesse crescente no campo de investigação sobre o que se denomina alfabetização. Essa diversidade do conceito de alfabetização não é menor, pois não só dificulta o diálogo nos espaços de pesquisa, mas, dado que a pesquisa alimenta as práticas, afeta também a formação dos professores no campo do ensino da leitura e da escrita, bem como o trabalho em sala de aula, com funções essenciais tensões e contradições que consideraremos a partir de três dimensões: a disciplina que fundamenta, o ponto de vista sobre o fenômeno e o enfoque pedagógico.

Tendo em conta esta visão multifacetada da alfabetização, busca-se aqui oferecer uma maior compreensão do conceito de alfabetização, das diferentes teorias que a configuraram e que atualmente coexistem na formação de professores. Para compreender plenamente o conceito de alfabetização e as propostas metodológicas que dele decorrem, é necessário refletir sobre as perspectivas que lhe serviram de base. Neste estudo propomos três dimensões de análise: a disciplina que lhe está subjacente (pedagógica/linguística/psicológica/sociológica); o ponto de vista (universal/situado) e o enfoque pedagógico (processo de aprendizagem/processo de ensino).

A primeira dimensão tem a ver com os fundamentos teóricos de onde provêm os conceitos e propostas sobre alfabetização, que também respondem aos paradigmas daquela disciplina. Neste caso, destacamos amplamente quatro possíveis influências teóricas.

Em primeiro lugar, algumas noções de alfabetização surgem da pedagogia, condicionadas pelo paradigma educativo a partir do qual o fenômeno é compreendido. Uma possível classificação paradigmática indica que o paradigma liberal é aquele em que a escola e os professores desempenham um papel normalizador; o paradigma tecnológico em que o método científico é central; o paradigma acadêmico onde a escola é o estágio anterior à Universidade e à formação intelectual e profissional; e paradigmas alternativos-ativos que buscam a integração do sujeito em seu ambiente imediato para alcançar o desenvolvimento social (ZACCAGNINI, 1999).



Em segundo lugar, a noção de alfabetização é alimentada por disciplinas externas à pedagogia, como a linguística, cujos estudos problematizam essencialmente as unidades estruturais de significado (palavra, frase, texto ou discurso).

Em terceiro lugar, a psicologia, que, dependendo do paradigma, contribui com pesquisas sobre aprendizagem e compreensão, tanto a partir do paradigma da metáfora do computador com sua explicação do processamento da informação que teve grande impacto na psicolinguística; bem como a cognição situada e sua definição de aprendizagem psicológica e social. Finalmente, a sociologia questiona a função da educação e da alfabetização nas suas possibilidades de reprodução ou transformação social.

No que diz respeito à segunda dimensão de análise, a alfabetização pode ser conceituada a partir de duas perspectivas: uma universal e outra situada. Num extremo, a perspectiva universal postula que o processo de alfabetização opera no nível mental e transforma o indivíduo numa pessoa social, influenciando o potencial inato que todo ser humano possui universalmente.

Esta perspectiva geralmente não declara ideologia, pelo contrário, a sua ideologia é invisível. De acordo com a distinção que Street (1984) propõe entre alfabetização autônoma e alfabetização ideológica, esta corresponderia àquela que é proposta como autônoma no sentido de que é aparentemente não ideológica, ou seja, que o sujeito alfabetizado se transforma e acessa maiores mobilidade social dependendo exclusivamente de suas habilidades cognitivas.

No outro extremo, a perspectiva situada postula que a alfabetização varia de contexto para contexto e opera ao nível do indivíduo como um todo (corpo e mente). A alfabetização é definida como parte das práticas sociais por meio das quais os sujeitos que se alfabetizam tornam-se membros de determinadas comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1998), onde os objetivos e valores têm um peso importante no processo e no impacto da alfabetização.

Esta perspectiva, diferentemente da anterior, considera as diferentes dimensões humanas que também influenciariam o processo de alfabetização. A perspectiva situada é declarada abertamente ideológica, ou seja, a alfabetização estaria sempre ligada a uma determinada visão de mundo.

A terceira dimensão corresponde ao enfoque pedagógico, que tem como foco o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Para alguns



autores, alfabetização refere-se ao processo de mudança do indivíduo que se alfabetiza – aprendizagem – ou seja, aquilo que se evidencia na aquisição de determinados conhecimentos (conceitos, habilidades ou valores) que são produzidos no sujeito e que permitem você participe de atividades literárias em sua comunidade.

Numa interpretação mais semiótica, a transformação tem a ver com um processo de aprender a compreender o mundo a partir de certas convenções culturais, como as decorrentes da linguagem escrita (VYGOTSKY, 1980). Para outros, o termo refere-se à mediação que os professores exercem – o ensino – para dar origem a esse processo de transformação da alfabetização. Esse ensino está centrado nas ações do professor e nas propostas de alfabetização. Aqui há uma diferença com o que acontece com o uso do termo alfabetização, que se refere ao foco pedagógico na aprendizagem, enquanto a pedagogia da alfabetização centra-se no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar esta reflexão, destacamos os eixos de tensão para a formação docente. O primeiro eixo está relacionado com a orientação para a aprendizagem indicada pelas novas tendências. Quando as propostas focam na mediação do professor para que os alunos alcancem a alfabetização, a formação docente se concentra em entregar elementos metodológicos sem saber muito bem como eles se relacionam com a forma como os alunos aprendem.

Para isso, o professor deve ser capaz de administrar uma série de variáveis relativas ao conhecimento do aluno, dos textos e das convenções sociais, do que acontece na sala de aula e, considerando os aportes teóricos da pedagogia, da psicologia e da linguística, ser capaz de orquestrar ações de forma consistente com os processos que o leitor e o escritor realizam para aprender a cultura escrita, que hoje nos desafia para uma cultura de natureza multimodal.

O segundo eixo questiona se devemos considerar a alfabetização de um ponto de vista universal ou situado. Atualmente, a formação de professores (influenciada pelas demandas urgentes que a sociedade lhe impõe) busca receitas universais, deixando de lado a possibilidade de reconhecer que cada contexto e



cada comunidade deixam sua marca nas práticas de alfabetização e na construção de sentido.

A formação de professores deve, por um lado, visar o domínio das competências universais essenciais para a leitura e a escrita e, por outro lado, apostar nas ferramentas para conhecer os alunos, a sua comunidade e as suas práticas letradas para propor uma mediação ajustada às suas necessidades, modo de ver o mundo, ou seja, situado.

O terceiro eixo sublinha a formação do professor numa perspectiva mais ampla e política, como educador de cidadãos. As influências sociológicas orientam os professores a dar sentido à alfabetização, enraizando o trabalho docente em questões centrais sobre o seu papel nesse processo: lemos e escrevemos para reproduzir a estrutura social ou para transformar a estrutura social? E, neste último caso, que nível de alfabetização precisamos ensinar para conseguir isso? Reflexão que norteará a intencionalidade de suas ações, bem como o comprometimento e os valores com os quais você se forma profissionalmente e se envolve nesta tarefa.

A análise desenvolvida mostra que o conceito de alfabetização é criado a partir de diferentes áreas do conhecimento, e no campo pedagógico o faz de formas diversas e interpretado de forma heterogênea não só por quem forma professores para a alfabetização, mas também por quem desenvolve políticas públicas nesta área. Este último eixo dá conta da tensão entre as políticas públicas e a formação inicial. Se o que é promovido ministerialmente não é o que a investigação apoia, isso resulta em exigências contraditórias às instituições que formam professores. A formação de professores exige basear-se em evidências científicas relacionadas com a alfabetização, incorporando nas salas de aula universitárias elementos teóricos sólidos que permitirão um impacto positivo nas práticas pedagógicas dos professores que poderão assim responder aos atuais desafios da alfabetização.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BINGHAM, G., QUINN, M.; GERDE, H. Examining early childhood teachers' writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills. **Early Childhood Research Quarterly**, 39, 35-46, 2017.

COLL, C.; SOLÉ, I. Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), **Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar** (pp.357–386). Madrid: Alianza. 2002.

DOYLE, W. Classroom organization and management. En M. C. Whitrock (Ed.), **Handbook of research on teaching** (pp. 397–431). Nueva York: Macmillan. 1986.

FERREIRO, E. Acerca de las dificultades para aceptar que los niños piensan sobre lo escrito. **Bellaterra, Journal of Teaching and Learning Language and Literature**, 11(2), 13-34, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

LELLA, C. **Modelos y tendencias de la formación docente**. 1999. Disponível em 25 em: <http://www.oei.es/cayetano.htm> Acesso em: 22 de março de 2024.

NAVARRO, M. C. Lo que nos chirría en la Educación Infantil. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, 1(1), 232-236, 2020.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). **Declaración de Incheon. Educación 2030**.

PERINES, H. ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? **Estudios sobre Educación**, 34, 9-27, 2018.

PUTNAM, R.; BORKO, H. El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. In: B. Biddle, T. Good e I. Goodson, (Eds.), **La enseñanza y los profesores I, la profesión de enseñar** (pp.219–309). Barcelona: Paidós. 2000.



SCHOENFELD, A. H. Toward a theory of teaching–incontext. **Issues in Education**, 4 (1), 1–94, 1998.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15, 4–14, 1986.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

ZAVALA, A. **La práctica educativa, cómo enseñar**. Barcelona: Grao, 2002.