

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE UMA PROFESSORA DE SUCESSO: O OLHAR DA CRIANÇA

SÔNIA MARIA ALVES DE OLIVEIRA REIS

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XII, onde atua na graduação e nos cursos de especialização *lato sensu*. É professora externa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB), coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)

E-mail: sonia_uneb@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0129-0719>

MAGNA MELO VIANA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XII, Guanambi/BA. Professora da rede pública Municipal de Guanambi, especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XVII, B om Jesus da Lapa/BA. Preceptora do Programa de Residência Pedagógica (Bolsista Capes). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS)

E-mail: magnameloviana@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9731-5081>

TATYANNE GOMES MARQUES

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XII, onde atua na graduação e nos cursos de especialização *lato sensu*. É Coordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia e pesquisadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/CNPQ).

E-Mail: tatygmarques@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3076-3220>

RESUMO

Este artigo objetiva analisar práticas significativas de alfabetização e letramento, a partir do olhar de crianças que provêm dos meios populares e estão cursando o 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública. Adotou-se uma abordagem qualitativa e dentro desta perspectiva o estudo de caso. Para coleta dos dados, utilizaram-se: desenho infantil conjugado à oralidade, análise de documentos, observação e entrevista. Ao ouvir as crianças deste estudo, foi possível saber como vivenciam o processo de alfabetização e letramento e o que tem sido significativo para elas no ensino de seus professores. Dentre as práticas exitosas destacaram-se a diversidade de metodologias para trabalhar os diferentes tipos de leitura, sendo a compartilhada, a individual, a contação de história as mais recorrentes. Evidenciaram-se as práticas de escrita espontânea e de livre expressão e o trabalho com a diversidade de gêneros textuais. No decorrer da pesquisa, por meio da observação e da construção do memorial reflexivo de uma professora alfabetizadora de sucesso, perceberam-se como se deu o processo de formação e de atuação dessa professora a partir de elementos de sua história de vida, do seu percurso escolar, das relações com os pares e saberes adquiridos na carreira profissional. Por fim, espera-se que os relatos e reflexões teóricas aqui apresentadas sobre o processo de alfabetização e letramento a partir de diferentes óticas, possam mobilizar e subsidiar os interessados pela temática, principalmente professores alfabetizadores, a continuarem a

investigação e o registro de práticas significativas de alfabetização e letramento com crianças dos meios populares.

Palavras chave: Alfabetização. Letramento. Práticas significativas. Crianças.

LITERACY PRACTICES AND LETTERING OF A SUCCESSFUL TEACHER: THE CHILD'S LOOK

ABSTRACT

This article aims to analyze significant literacy and literacy practices, from the perspective of children who come from popular backgrounds and are attending the 3rd year of elementary school in a public school. A qualitative approach was adopted, and within this perspective the case study. To collect the data, we used: children's drawing combined with orality, document analysis, observation and interview. By listening to the children in this study, it was possible to know how they experience the process of literacy and literacy and what has been significant for them in the teaching of their teachers. Among the successful practices, the diversity of methodologies for working with different types of reading stood out, with shared, individual and storytelling being the most recurrent. The practices of spontaneous writing and free expression and the work with the diversity of textual genres were evidenced. During the research, through the observation and the construction of the reflective memorial of a successful literacy teacher, it was noticed how the process of formation and performance of this teacher took place from elements of her life history, her path education, relations with peers and knowledge acquired in the professional career. Finally, it is expected that the reports and theoretical reflections presented here on the process of literacy and literacy from different perspectives, can mobilize and subsidize those interested in the topic, especially literacy teachers, to continue the investigation and the recording of significant practices. literacy and literacy training with children from popular circles.

Keywords: Literacy. Literacy. Significant practices. Children.

PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN Y LETRAS DE UN PROFESOR EXITOSO: LA MIRADA DEL NIÑO

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar prácticas significativas de alfabetización y alfabetización, desde la perspectiva de los niños que provienen de entornos populares y que asisten al tercer año de la escuela primaria en una escuela pública. Se adoptó un enfoque

qualitativo y, dentro de esta perspectiva, el estudio de caso. Para recopilar los datos, utilizamos: dibujo infantil combinado con oralidad, análisis de documentos, observación y entrevista. Al escuchar a los niños en este estudio, fue posible saber cómo experimentan el proceso de alfabetización y alfabetización y lo que ha sido significativo para ellos en la enseñanza de sus maestros. Entre las prácticas exitosas, se destacó la diversidad de metodologías para trabajar con diferentes tipos de lectura, siendo la más común la narración compartida, individual y la narración de cuentos. Se evidenciaron las prácticas de escritura espontánea y libre expresión y el trabajo con la diversidad de géneros textuales. Durante la investigación, a través de la observación y la construcción del monumento reflexivo de una maestra de alfabetización exitosa, se notó cómo el proceso de formación y desempeño de esta maestra tuvo lugar a partir de elementos de su historia de vida, su camino educación, relaciones con pares y conocimientos adquiridos en la carrera profesional. Finalmente, se espera que los informes y las reflexiones teóricas presentadas aquí sobre el proceso de alfabetización y alfabetización desde diferentes perspectivas, puedan movilizar y subsidiar a los interesados en el tema, especialmente los maestros de alfabetización, para continuar la investigación y el registro de prácticas significativas. Alfabetización y alfabetización con niños de los círculos populares.

Palabras clave: Alfabetización. Literatura. Prácticas significativas. Niños

1. Para início de conversa

Durante anos pesquisas têm enfatizado o fracasso escolar de alunos das camadas populares não alfabetizados nem letrados na “idade certa¹”. São inúmeras justificativas para compreender essa problemática. Os casos de sucesso na alfabetização de nossas crianças são vistos? São estudados? São valorizadas as práticas escolares de alfabetização e letramento que deram certo? São socializadas as ações de professores que proporcionaram contribuições? São enfatizadas as formações de sucesso dos professores alfabetizadores? Como são as práticas significativas de alfabetização na perspectiva do letramento de crianças dos meios populares?

A pesquisadora ao atuar em uma instituição escolar pública que atende alunos de bairros periféricos, percebeu nesse espaço alunos participativos que eram letrados e alfabetizados na infância com sucesso. E ainda, constatou que a referida instituição alcançou a melhor nota do

¹ Termo utilizado para designar previsão de ano escolar em que as crianças possam saber ler e escrever. Antes de 2017, havia uma previsão para o 3º ano dos anos iniciais. A partir de 2018 com BNCC prevê a alfabetização já do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

município de acordo os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2015). Nesse contexto, o sucesso escolar é considerado pela sociedade como “estatisticamente improvável” (LAHIRE, 2004) devido as condições econômicas, sociais, culturais e familiares desiguais dos alunos que frequentam a instituição escolar. Posto isso, surgiu a necessidade de analisar práticas significativas de alfabetização na perspectiva do letramento de crianças que provêm dos meios populares e estão no 3.º ano do ensino fundamental da escola municipal *Vereador João Farias Cotrim*².

Este texto reconhece a importância de estudos sobre o sucesso escolar (GOBBI, 2008; LAHIRE, 2004; VIANA, 2000), que fornecem inúmeras contribuições para a compreensão de casos pouco prováveis de sucesso escolar de alunos dos meios populares e práticas pedagógicas exitosas de professores que atuam nesses espaços e com esses estudantes. Nesse sentido, faz-se necessário a realização de pesquisas sobre práticas significativas de alfabetização e letramento, no intuito de possibilitar, além do reconhecimento e da valorização dessas ações, a reestruturação dos cursos de formação inicial e continuada de professores³ para que sejam percebidas as habilidades já adquiridas e as que ainda necessitam ser desenvolvidas por eles⁴.

As práticas significativas de alfabetização e letramento precisam ser objeto de estudo dos pesquisadores da área, com a finalidade de embasar o fazer pedagógico dos professores alfabetizadores e promover a reflexão e o debate sobre como e para quê alfabetizar.

Atualmente, ao chegar à escola, com a intenção de ouvir professores alfabetizadores, em algum estudo científico, a maioria manifesta desinteresse, justificando que muitas vezes, os pesquisadores apenas criticam e culpam suas práticas pelo fracasso escolar dos estudantes⁵, sem compreender os desafios da docência e do cotidiano da sala de aula. Segundo as professoras da escola municipal *Vereador João Farias Cotrim* os modelos de propostas pedagógicas prontas não são ideais, porque cada realidade escolar é diferente. Porém, elas entendem a necessidade da aproximação da universidade com a educação básica para a realização de pesquisas e estudos

² Escola Municipal criada em 11 de maio de 1986 pelo decreto nº 08/86. Esta instituição atende alunos da educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino.

³ Para saber como a formação continuada de alfabetizadoras oportuniza professoras aprofundarem questões inerentes ao processo de letramento e alfabetização, ver Arruda e Grosch (2020).

⁴ Sobre isso, ver os estudos e pesquisas sobre práticas significativas de letramento e alfabetização, realizadas por Reis, Santos e Marques (2018), Souza, Ferreira (2017) e Brito (2016).

⁵ Em relação a falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar, ver Cavalcanti, Nascimento e Ostermann (2018).

que apresentem resultados de práticas significativas realizadas por professores em diversos contextos, servindo de referência para que outros docentes possam repensar, analisar e refletir sobre seu fazer pedagógico⁶.

Nessa perspectiva, este texto objetiva compartilhar atividades e metodologias significativas utilizadas por uma professora alfabetizadora de sucesso que atua em uma escola pública que recebe alunos dos meios populares. Analisa as relações estabelecidas entre a professora, os alunos e o cotidiano escolar, apresenta caminhos metodológicos percorridos pela docente sobre práticas de leitura, ações relacionadas à escrita e trabalho com gêneros textuais, a partir do olhar das crianças, revelado em seus desenhos comentados. Por fim sublinha as demandas e possibilidades de diálogo entre a universidade e a educação básica por meio da realização de estudos e pesquisas sobre a prática docente.

2. Diálogo com os teóricos

Os processos de alfabetização e letramento surgiram em momentos diferentes da história da educação. Segundo Cagliari (1998), a alfabetização antecede a existência da instituição escolar, visto que nasceu no momento em que a escrita foi inventada. Surgiu das necessidades cotidianas, como meio de contagem era feita com marcas em cajados ou ossos e usada, provavelmente, nas práticas comerciais, na leitura de obras religiosas e na obtenção de informações culturais da época. Os processos privilegiavam os registros ideográficos e pictográficos. Consequentemente, a evolução da escrita gerou o sistema alfabético.

O processo de alfabetização foi implantado na educação na década de 1980 pela *Psicogênese da língua escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosk (1985). Essas pesquisadoras explicam o processo mediante o qual as crianças aprendem a ler e escrever. Trata-se de um processo construtivo, no qual a criança procura ativamente entender a natureza da linguagem que se fala a sua volta. Ao compreendê-la, formula hipóteses de quantidade, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. Esse caminho — que pode ser representado em níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético — tenta abordar esse movimento do ponto de vista do sujeito que aprende.

⁶Sobre experiência exitosa de práticas pedagógicas e docentes diferenciadas nos anos iniciais do ensino fundamental, ver Carvalho (2020). Sobre os modos de praticar a docência na educação infantil ver, Guedes e Gomes (2019).

Nesse contexto, começou a emergir um novo fenômeno: o letramento. Segundo Soares (2006), *letramento* é uma palavra recente na educação, já que surgiu na segunda metade dos anos 1980. Essa palavra vem do inglês *literacy*, do latim *littera*; é o sufixo *-mento* que denota o resultado de uma ação. Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever.

Desse modo, alfabetização e letramento são termos diferentes. Mas, conforme aponta Soares (2004), esses fenômenos muitas vezes no Brasil passaram a ser associados, ora confundidos. A fusão desses processos levou à perda da especificidade da alfabetização, que é o ensino da leitura e da escrita em seus pormenores. Esse processo foi obscurecido pelo letramento. Pode-se afirmar que o privilégio de uma faceta sobre a outra resultou em uma das causas de fracasso da escola brasileira.

É necessário entender a alfabetização e o letramento como fenômenos complementares. Além disso, é fundamental conhecer a especificidade de cada um deles, o que é bem caracterizado por Soares (2004, p. 97):

É necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos.

Atentar para a definição dos conceitos de alfabetização e letramento não é academicismo, é uma atitude necessária, visto que toda a ação pedagógica vai iniciar pelo conhecimento. Para uma ação docente apropriada, é preciso ter clareza desses dois fenômenos, conhecê-los.

A escolarização de sucesso ocorre com a compreensão dos fenômenos de alfabetização e letramento em suas especificidades, mas com o entendimento de que ambos são processos complementares. Para Soares (2004), seria necessário trabalhar a prática do letramento e da alfabetização conjuntamente, constituindo o caminho para a superação dos problemas que se têm enfrentado nessa etapa da escolarização, ou seja, alfabetizar letrando. A alfabetização precisa se desenvolver no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, por intermédio de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, dependendo da alfabetização.

3. “São os passos que fazem os caminhos”

Essa frase é um verso de uma das lindas poesias de Mario Quintana (2007) e faz-nos pensar em todo o trajeto de pesquisa, nos passos percorridos e nas maneiras como estes foram transcorridos. Isso possibilitou chegar às descobertas e aos objetivos pretendidos e analisar as práticas significativas de alfabetização na perspectiva do letramento de crianças de meios populares que estão no 3.º ano do ensino fundamental.

Neste caminhar, foi indispensável um comportamento, por parte da pesquisadora, de curiosidade, compromisso, responsabilidade, paciência, dinamicidade, rigurosidade e flexibilidade. Seguiu-se todo o percurso com o rigor ético regido pelas Resoluções n.º 466/12 e n.º 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. O trabalho foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa e foi aprovado.

Seguindo os princípios éticos e protocolos de pesquisa, escolheu-se uma abordagem qualitativa. Suas características são apontadas por Bogdan e Biklen (1994). Isto é, a fonte direta de dados é o ambiente natural, consistindo o investigador no instrumento principal. Deve haver uma preocupação com o contexto. A investigação é descritiva. É imprescindível o interesse maior pelo processo que simplesmente pelos resultados. Também é necessária uma análise dos dados de maneira indutiva. Além disso, o significado é de importância vital nessa abordagem.

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa utilizada foi o estudo de caso. Para Yin (2001), tal metodologia estrutura uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente determinados. Baseia-se em várias fontes de evidências para realizar uma triangulação dos dados.

Sendo assim, este trabalho constitui-se em um estudo de caso, visto que investigou um caso particular, distinto. A pesquisa foi realizada na escola municipal *Vereador João Farias Cotrim* a qual recebe alunos provenientes de meios populares, residentes em grande maioria em bairros próximos à escola, sendo grande parte destes periféricos. As famílias desses estudantes enfrentam sérios problemas, como desemprego e renda insuficiente. Mesmo diante dessas condições, a escola desde o ano de 2015 apresenta o melhor desempenho do Ideb do município de Guanambi e aí está sua singularidade.

As vantagens em usar o estudo de caso são apontadas por Gil (2009): estuda o caso em profundidade; enfatiza o contexto em que ocorrem os fenômenos; garante a unidade do objeto;

é flexível; estimula o desenvolvimento de novas pesquisas; favorece a construção de hipótese; possibilita a investigação em áreas inacessíveis por outros procedimentos; permite estudar o caso em seus aspectos subjetivos; valoriza o entendimento do processo; pode ser aplicado sob diferentes enfoques teóricos e metodológicos.

Para recolher os dados, foram usados: desenho infantil conjugado à oralidade, análise de documentos, observação, entrevista semiestruturada e memorial.

O memorial sobre a trajetória de vida, de formação e atuação da professora alfabetizadora foi construído e apresentado por ela. Em seguida, a pesquisadora realizou uma entrevista semiestruturada com a professora alfabetizadora da turma, que foi gravada e posteriormente transcrita e analisada. Com esse instrumento, foram levantados e aprofundados os dados de identificação pessoal, trajetória escolar, caminho profissional, formação, prática educativa e metodologias de ensino utilizadas. Pretenderam-se compreender as práticas significativas da alfabetização na perspectiva do letramento, a formação da docente e as condições de sua formação.

Outra fonte utilizada foi a observação participante, que, segundo Yin (2001), é uma modalidade especial de observação por meio da qual o observador participa de fato dos eventos que estão sendo estudados. A observação ocorreu em uma turma do 3.º ano do ensino fundamental no turno matutino. Foram verificados: a rotina, os momentos de aula, as metodologias utilizadas, os exercícios e as atividades elaboradas, os materiais didáticos, os cadernos e os trabalhos dos alunos e as formas de avaliação. Esses fatores foram registrados no diário de campo com notas descritivas.

Os documentos analisados permitiram refutar os dados. Entre tais materiais, estavam: o Projeto Político-Pedagógico, os projetos didáticos, os planos de aula, as atividades avaliativas e os diários. Esses documentos constituíram fontes ricas de dados para compreender o fazer pedagógico da professora alfabetizadora e a concepção da escola como um todo.

Como já sinalizado, o estudo aconteceu em uma turma do 3º ano do ensino fundamental na escola Municipal Vereador João Farias Cotrim. Nesta turma, foram selecionadas 05 crianças para participar de forma aprofundada, sendo Catapimba, Emília, Narizinho, Marcelo e Alice⁷. Os critérios foram a renda, adesão das crianças e seus responsáveis e disponibilidade no horário oposto da aula. Utilizou-se o desenho delas conjugado à oralidade. Primeiramente, explicou-

⁷Os nomes das crianças apresentados são fictícios. Os pseudônimos escolhidos são personagens da Literatura Infantil.

se às crianças o trabalho e os objetivos deste. Depois, pediu-se que desenhassem o que, para elas, era importante na prática de sua professora em sala de aula. Após ter desenhado e colorido, comentaram sobre seus registros. O estilo de comunicação foi semelhante a um diálogo, visto que a maioria das crianças não somente comentava os desenhos, mas ia além da ilustração.

Optou-se pelo desenho por este se tratar de um tipo de comunicação em que a criança pode ter maior liberdade para expressar e despertar prazer e interesse no momento de sua realização. Segundo Gobbi (2009), os desenhos infantis reunidos com a oralidade são formas privilegiadas de sua expressão. Quando aproximadas, podem resultar em documentos históricos aos quais podemos recorrer ao necessitarmos saber mais e melhor acerca do mundo vivido, imaginado, construído, em uma atitude de pesquisa que busque contemplar a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo seus próprios olhares.

Para interpretação das evidências encontradas recorreu-se à técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011), constitui um conjunto de estratégias de análise de comunicação que visa a obter um procedimento sistemático dos conteúdos das mensagens e da expressão destes, fazendo inferências dos registros a partir de deduções lógicas, sempre considerando o emissor e todo seu contexto. A análise de conteúdo deve seguir três etapas cronológicas: a pré-análise; momento de intuições até a formulação das interpretações; na segunda fase, sistematização dos dados, denominada de exploração da matéria; e a última etapa, realização das inferências e as interpretações dos dados, relacionando-os com as bases teóricas.

Em todo percurso da pesquisa pensou-se nos sujeitos investigados como indivíduos diferentes, com ideologias, sentimentos, identidades, subjetividades, experiências e singularidades que devem ser respeitadas. E adentrar no universo infantil leva mais ainda a considerar as especificidades da criança, suas distinções. Nas linhas abaixo são caracterizadas as crianças, as protagonistas do estudo.

4. Crianças lindas

São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!

Uma é toda desdentada,
A outra é cheia de dentes...
Uma anda descabelada,
A outra é cheia de pentes!
Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.
Uma gosta de gelados,
A outra gosta de quentes.

Uma tem cabelos longos,
A outra só corta rentes.
Não queira que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!
São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!
(ROCHA, 2007.).

Começo aqui com a poesia “As Crianças são lindas” de Rutch Rocha⁸, já que as crianças aqui ouvidas têm sua beleza e suas diferenças. Como sujeitos históricos, carregam consigo marcas do que viveram e do que vivem. Têm características, personalidades, dificuldades e habilidades, ora semelhantes, ora diferentes. Mas se sabe que elas são transparentes; percebe-se nitidamente suas emoções, desejos e sentimentos e não ocultam o que pensam, logo, é possível perceber que são as crianças. Aqui é traçado o perfil de cada uma, sob a ótica do que foi percebido pela pesquisadora.

Catapimba⁹ 9 anos, filho único e morava com seus pais. Esta criança tinha bom desenvolvimento na aprendizagem, já era alfabetizado¹⁰. Catapimba era muito comunicativo e participativo. Nas aulas, com frequência, ficou tagaraleando com os colegas. O futebol era uma das paixões desse garoto. Muitas vezes, ouviu-se Catapimba falar sobre jogadores de futebol. Na maior parte do tempo, seu sapato era uma chuteira, seu brinquedo era uma bola, andava com os utensílios de um verdadeiro atleta.

Alice¹¹, 9 anos, morava com sua mãe e sua irmã mais velha. Já era alfabetizada. A imaginação e o brincar fazia parte de sua forma de ser criança. Algo que chamou a atenção nesta menina é sua habilidade imaginativa e criativa. Em suas mãos, o simples, o padronizado, tornava-se algo belo, inovador; com sua autoria e seu talento, criava, recriava, de modo extraordinário.

⁸ Poesia retirada da obra de Rutch Rocha (2007) cujo título é: toda criança do mundo mora no meu coração.

⁹ Catapimba é o apelido dado a José dos Reis, personagem do livro *A decisão do campeonato*, de autoria de Ruth Rocha (1992). Catapimba tinha esse nome porque, sempre que pegava na bola, driblava, chutava e — Catapimba! — fazia gol.

¹⁰ Segundo Soares (2004) alfabetização é entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita. Desta forma, Consideraram-se alfabetizadas aquelas crianças que escreve dentro das normas do sistema alfabético e que ler. Estes dados do desenvolvimento da aprendizagem das crianças, foram informados nos relatos da docente, a partir das avaliações por ela desenvolvidas.

¹¹ *Alice no país das maravilhas* de Lewis Carroll (2007) deu origem à Alice, que, com sua imaginação, é transportada para um universo totalmente mágico.

Emília¹² 9 anos, morava com seus pais e seus dois irmãos menores. Quando falamos com essa criança, ficamos emocionadas, pois, enquanto a aluna discorria sobre sua trajetória escolar, lágrimas caíram sobre seu rosto. Sua autenticidade era perceptível, sua alegria contagiante, ela era muito faladeira! Logo se perceberam suas excelentes habilidades orais, apesar de não estar alfabetizada. Emília reconhecia tanto suas dificuldades como seus avanços; notava-se seu desejo e sua esperança de viajar pelo mundo da leitura.

Martelo, Marmelo, ops! Marcelo¹³ tinha 9 anos, morava com os pais, filho único e já estava alfabetizado. Marcelo chamou atenção por sua dedicação, seu cuidado e seu respeito com o próximo. Além disso, com sua curiosidade de criança, participou, argumentou e questionou dos momentos em sala de aula.

Narizinho¹⁴ 9 anos, morava com sua mãe e sua irmã menor, já tinha sido alfabetizada. Menina meiga, quem a conheceu se encantou com sua doçura. Ela era a mais quieta, todas as vezes que se pronunciou, expressou-se com o tom de voz baixinho. Somente participou dos diálogos em sala, quando foi solicitada; porém, nos momentos de recreação, brincou, correu e pulou, demonstrou alegria e viveu a plenitude de sua infância.

Apesar das diferenças de cada criança aqui descrita, todas tinham sonhos, desejos, questionamentos, curiosidades, alegrias, viajavam em suas criações, reconheciam quem eram. Como sujeitos que, desde cedo, são autores de suas histórias. É por isso que suas vozes precisam ser ouvidas, elas têm muito a nos dizer e a nos ensinar.

5. O que cativou as crianças em seu processo de alfabetização e letramento

Muitas pesquisas têm buscado compreender o processo de alfabetização somente a partir da ótica dos professores, da gestão escolar e das avaliações externas; enquanto isso, as crianças, protagonistas desse processo, não são ouvidas. Construíram-se discursos, métodos e teorias a partir das vozes dos coadjuvantes.

¹² Personagem do *Sítio de Pica-Pau Amarelo*, citado pelo escritor Monteiro Lobato (1931) na obra *Reinações de Narizinho*.

¹³ Personagem de Rutch Rocha (1999), Marcelo, Marmelo, Martelo.

¹⁴ É uma [personagem fictícia](#) da obra *Reinações de Narizinho* do [Sítio do Pica-Pau Amarelo](#), de [Monteiro Lobato \(1931\)](#). Chama-se Lúcia, mas é conhecida mesmo como Narizinho, e ganhou esse apelido por conta de seu nariz arrebitado. Adora comer jabuticaba do pé, inventar reinações e conversar com sua amiga Emília.

Para compreender a alfabetização das crianças, é preciso: ouvi-las, saber como vivenciam esse processo; compreender o que é significativo para elas no ensino de seus professores; percebê-las como o sujeito cognitivo, aquele que procura ativamente entender o mundo a seu redor e trata de resolver as interrogações provocadas por este. Tal sujeito aprende basicamente por intermédio de suas próprias ações sobre o objeto de mundo e constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que as organiza (FERREIRO, 1985).

Ao perceber a criança como sujeito ativo e cognitivo, buscou-se nesta pesquisa compreender as práticas significativas de alfabetização na perspectiva do letramento. A partir do olhar dos alunos, revelado em seus desenhos comentados, analisaram-se os dados das observações e a entrevista com a professora. As práticas percebidas e ressignificadas pelas crianças foram divididas nas seguintes categorias: práticas voltadas para a leitura, ações relacionadas à escrita e trabalho com gêneros textuais.

5.1 Para além da codificação: caligrafando a representatividade

Nos espaços escolares, o uso da escrita é voltado, na maioria das vezes, às cópias. Segundo Ferreiro (1985), a escrita não é cópia passiva, constitui um sistema de regras próprias que representa algo, envolve uma série de processos de reflexão sobre a linguagem, vai além do aspecto perceptivo motor, constitui uma tarefa de ordem conceitual. Quando uma criança começa a desenvolvê-la, produz traços visíveis sobre o papel e coloca em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado de representação gráfica.

Nesse contexto, Ferreiro (1985) apresenta algumas indagações: como as crianças veem a escrita? A prática de escrita usada no processo de alfabetização tem sido por elas apreciada? Quais práticas de escritas as crianças valorizam? A partir do olhar de uma das crianças, complementado pelos dispositivos geradores de dados, houve a tentativa de responder a alguns desses questionamentos. Quando se pediu às crianças deste estudo que desenhassem e comentassem o que consideravam importante nas ações de sua professora em sala de aula, um aluno se desenhou lendo e escrevendo. Observe um trecho do diálogo com Catapimba para compreender sua ilustração:

Figura 1 – Catapimba lendo e escrevendo



Pesquisadora: *E esse desenho?*
Catapimba: *É eu lendo e escrevendo*
Pesquisadora: *Você gosta da leitura?*
Catapimba: *Gosto de escrever também; nas aulas de produção textual, gosto muito.*
Pesquisadora: *Tem esse momento de leitura e escrita?*
Catapimba: *Tem, a professora lê para nós e também a professora pede para criar histórias.*
Pesquisadora: *Acontece sempre?*
Catapimba: *Sim.*

Fonte: Acervo da pesquisa

Percebe-se, nesse trecho, que a escrita considerada importante por Catapimba é aquela proposta nas aulas de produção textual. Não é a mera cópia, mas sim aquela que permite a criação. Destaca-se aqui a prática significativa para a criança: a escrita voltada para a espontaneidade, para a autoria e para a livre expressão. O texto espontâneo, na alfabetização, possibilita compreender o processo de aprendizagem do aluno, o modo como este está construindo os conhecimentos a respeito da escrita, da leitura e da fala.

O estudante, com esse tipo de atividade, enfrenta o desafio das novas palavras, constrói hipóteses sobre a escrita. Os textos espontâneos não devem ter como finalidade prioritária a ortografia. Deve-se utilizá-los como fonte de informação a respeito de seus alunos, de seus progressos e dificuldades (CAGLIARI, 2009).

A escrita espontânea pode permitir que o professor faça uma avaliação sobre o desenvolvimento da escrita da criança e, a partir disso, veja quais atividades trabalhar. A escrita citada por Catapimba foi a criação de histórias.

Nas observações, chamaram a atenção outros tipos de escritas como: o ditado cantado, as receitas, os acrósticos, a reescrita de histórias e a redação coletiva. O ditado cantado aconteceu da seguinte forma:

A professora inicia a aula explorando o calendário, a chamada e a pauta. Posteriormente, faz a escuta da música “A gramática cantada masculino e feminino” com os alunos. Após isso, pergunta de que se trata a música, os alunos logo relacionam-na ao conteúdo *masculino e feminino*. Naquele exato momento, a docente explica a atividade que será realizada: ditado cantado. Reproduz uma estrofe da música, os alunos escrevem, assim sucessivamente. As pausas foram acontecendo nas estrofes. Foi uma atividade divertida, os estudantes cantavam e faziam a tentativa de dançar no ritmo da música. As crianças que tinham maiores dificuldades na escrita foram auxiliadas pela professora, que foi passando de cadeira em cadeira e sentando ao lado delas para ajudá-las na formulação da escrita e questioná-las sobre esta. Em seguida, a educadora faz escrita coletiva da letra da música no quadro com toda a sala.

Nesse momento, explora a estrutura e o conteúdo das palavras, na tentativa de atender todos os alunos. (Diário de campo, 21 ago. 2017).

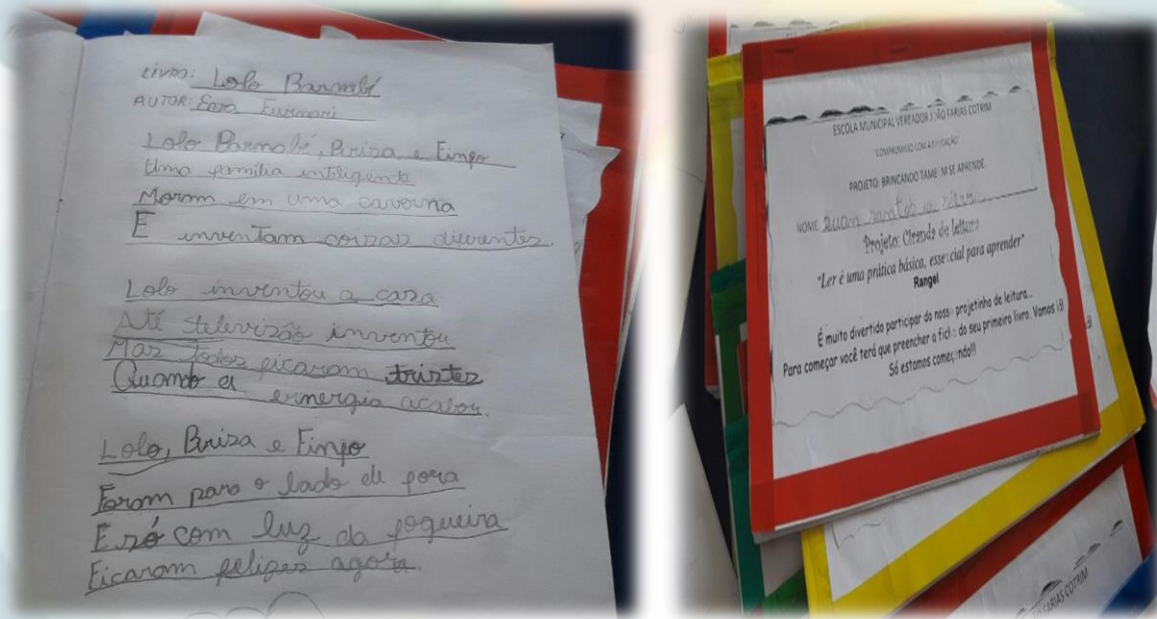
Essa atividade oportunizou a escrita individual e coletiva. Não foi voltada para cópia, por isso, possibilitou a reflexão sobre a escrita, permitindo que a criança construísse suas hipóteses de ortografia. Houve receptividade da didática adotada pela professora, já que as crianças se envolveram com a música de forma prazerosa e, ao mesmo tempo, desenvolveram sua aprendizagem tanto do código escrito como do conteúdo *masculino e feminino*.

Segundo Cagliari (2009), o ditado ou as cópias, quando usados incoerentemente para punir os alunos indisciplinados, para reprová-los, pode levar a consequências indesejáveis na alfabetização. Mas fazer escrita de textos interessantes para os alunos memorizarem termos pode ser uma prática saudável e significativa. Além de considerar a forma como devem ser realizados esses ditados, o professor deve ficar atento às finalidades dessa atividade. Ou seja, esta depende de como é feita e, sobretudo, das intenções de sua realização e de um uso natural da linguagem.

Outro trabalho desenvolvido pela professora que chamou a atenção foi a construção de livrinhos — produção escrita e desenhada pela criança a partir dos livros lidos por elas. A partir das leituras realizadas, os alunos fizeram suas produções textuais, usando gêneros diferentes — acrósticos, histórias e poemas.

Figura 2 – Construções escritas a partir de histórias lidas

Figura 3 – Livro Ciranda da



Fonte: Acervo da pesquisa

Fonte: Acervo da pesquisa

As atividades da professora eram planejadas a partir das dificuldades dos alunos. São listados alguns meios que a docente usou para identificar esses desafios: avaliações diagnósticas, escrito de texto espontâneo e ditado. Quando se questionou sobre os critérios para planejar a aula, Lúcia disse: “*pelos dificuldades dos alunos*”. As atividades apresentadas por ela são excelentes ferramentas para desvendar os obstáculos da aprendizagem.

Percebeu-se, de acordo com as observações e o material de planejamento analisado, que a professora trabalha com uma diversidade de textos escritos: receita, acrósticos, histórias, poemas, música e fábulas. Essa variedade faz com que a criança perceba a função de cada tipo de material escrito, contribuindo para seu letramento, que simultaneamente permite que o aluno compreenda que a escrita é importante não somente dentro do recinto escolar, mas vai além dos muros da escola; “a escrita é importante na escola, porque é importante fora da escola, e não o inverso” (FERREIRO, 2003, p.21).

5.2 As impressões da criança no mundo da leitura

Os discursos mais comuns, quando se fala de leitura, tratam da importância desta para a vida acadêmica e profissional do sujeito. Esse tipo de colocação não é necessariamente errado, mas virou o *outdoor* da leitura. Com isso, valoriza-se a prática voltada apenas para a

longevidade escolar, o que inclui adentrar no ensino superior, cursar as especializações mais altas da academia, conquistar um bom emprego, etc.

A criança precisa aprender a ler enquanto sujeito do presente, inserido no contexto atual. Segundo Kramer (2010), ela não deve aprender para o futuro, o sucesso na aquisição da leitura e da escrita não é somente uma das estratégias para mantê-la na escola. É importante considerar o uso dessa aprendizagem em sua vida e possibilitar a compreensão da importância da leitura e da escrita no presente para incentivá-las ao fascínio pelo ato de ler, o que poderá tornar esse processo significativo e prazeroso.

O ato de ler precisa fazer sentido na vida da criança. Para isso, faz-se necessário levar em conta como as crianças têm percebido a leitura na escola? Elas veem as práticas de leitura como significativas? O que têm feito seus professores para que os alunos se tornem leitores? Que tipo de leitura tem cativado os estudantes em sala de aula?

Como já indicado, as práticas analisadas neste estudo partem dos desenhos e das falas dos alunos para compreender que leituras são significativas para estes. As cinco crianças retrataram em seus desenhos ou citaram atividades que lhes agradam. Catapimba se desenhou escrevendo/lendo. Alice ilustrou e comentou a hora da leitura compartilhada, realizada pela professora. Narizinho representou a professora contando a história *João e Maria*. Marcelo fez o desenho da leitura realizada pela professora sobre a narrativa “Sanduíche da Maricota” e comentou os tipos de leitura realizada pela professora. Por fim, Emília falou que aprendeu a ler, mas reconheceu suas dificuldades.

Alice citou uma das atividades das quais gosta: “*Eu gosto da hora da leitura, é porque eu gosto da hora da leitura compartilhada*”. Este tipo de leitura foi explicado pela criança: “*Tia Lúcia pega algum livro, que ela tinha escolhido [há] algum tempo, ela vai lá, conta para gente*”. Veja o desenho da hora da leitura:

Figura 5 – Hora da leitura



Fonte: Acervo da pesquisa

A criança precisa vivenciar desde cedo a leitura feita por adultos na família. Porém, tal prática ainda tende a ser mais comum na escola. Para Solé (1998), o que mais motiva as crianças a ler e escrever é ver os adultos importantes para elas lendo ou escrevendo.

Na observação das aulas da professora investigada, presenciou-se a leitura compartilhada da crônica “De que cor é o vento?” de autoria de Anne Herbauts (2013). Durante esta atividade, com suas estratégias a professora permitiu a interação dos alunos, que foram estimulados pelo enredo do texto e pela expressividade da voz da professora. Esse tipo de leitura pode ser chamado de leitura em voz alta que pode usar recursos como entonação, criação de vozes, variação de intensidade e de ritmos. Sua prática é de extrema importância por favorecer o contato direto dos alunos com o texto escrito por meio da escuta, promovendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas referentes à modalidade escrita e aos gêneros em questão (VALADARES, MENDONÇA, MORAES, 2013).

Outra prática significativa foi retratada por Narizinho, que registrou a professora contando uma história. Quando se questionou sobre o que desenhou, disse: “*Foi a história de João e Maria*”. Também comentou como foi realizada essa atividade pela educadora: “*Ela contou a história de João e Maria com avental e uns bonequinhos*”. Veja o registro de Narizinho:

Figura 6 – João e Maria



Fonte: Acervo da pesquisa

A história foi contada e não lida. A leitura em voz alta distingue-se da ação de contar história. Para Valadares, Mendonça e Moraes (2013) na leitura em voz alta é preciso estar com os olhos atentos às palavras impressas do texto. Na segunda, por outro lado, os olhos são voltados para o público, envolve a comunicação por meio da voz e do olhar, da expressão gestual, facial, corporal, dentre outros recursos.

Apesar das diferenças dessas práticas, ambas mantêm relações, visto que a contação de história conduz à leitura. Segundo Valadares, Mendonça e Moraes (2013), é preciso permitir

ao leitor o acesso à linguagem por meio também da audição, daí a importância do contador de histórias.

O gosto pela leitura não tem um único caminho nem obrigatoriedade, tampouco necessita unicamente do contato físico com a obra. O contato prazeroso com a leitura poderá ser com os ouvidos, os olhos, a voz. A construção do leitor se dá de diferentes modos, envolve as identificações de gestos, audições, afetos, nas quais se incluem as práticas tanto escolares como extraescolares.

É de extrema relevância que se dê maior atenção às práticas de leitura, tanta a lida como a contada, visto que elas abrem o caminho para a formação do leitor. De acordo com Abromovich (1991), a criança ao ouvir uma história, permite o início da aprendizagem de ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo. Além disso, ler estimula o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatralizar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever e o querer ver de novo.

O registro de Narizinho foi ao encontro dos dados coletados. Não houve observação da pesquisadora no dia em que a história foi contada; porém, no dia seguinte, quando estávamos na sala de aula, a professora fez uma sondagem da história *João e Maria* para verificar o que os alunos lembravam:

A professora, depois da realização da leitura do calendário, da escrita e leitura da pauta, faz a sondagem da história *João e Maria*, contada por ela na aula anterior. Os alunos no coletivo contam a narrativa de acordo os acontecimentos. A professora estimula a contação com o seguinte questionamento: “*O que aconteceu na história João e Maria?*”. A partir disso, um aluno começa a falar, e os demais vão contando as partes que o colega deixa de falar. À medida que recontam, a docente faz as interferências para garantir que eles narrem todos os acontecimentos da história. (Diário de campo, 23 out. 2017).

Nessa atividade, houve o envolvimento e a empolgação dos alunos, ficou muito explícito que eles gostavam daquele momento, deliciavam-se com ele, todos queriam falar. A professora, de modo cuidadoso, permitiu que todos se expressassem. Nessa mesma aula, a professora utilizou também o método da sondagem, diferentemente do exemplo anterior, esta atividade foi usada para verificar se os alunos conheceriam a nova história a partir dos personagens por ela apresentados. Foi usado pela docente um balde com fantoches de palitos, que são a representação dos personagens da história *João pé de feijão*.

A prática de sondagem da história permitiu vivências enriquecedoras, tanto no campo da literatura como no da socialização e da oralidade. Foi uma atividade que possibilitou que a criança brincasse com suas hipóteses e com suas lembranças de histórias já ouvidas. Os alunos

arriscaram sem medo de errar, pois era algo tão prazeroso que sentiam a necessidade de se expressar.

Outra prática que chamou a atenção durante a observação foi o relato das histórias dos livros lidos pelos alunos. Esse momento é descrito na nota de campo:

A professora deu para cada aluno um livro para que este fosse levado para casa para realizar a leitura. Também pediu que eles registrassem o título e o nome do autor e produzissem um desenho sobre o livro. Na aula, solicita que todos os alunos façam o relato ou algum comentário sobre a história lida. Os alunos vão à frente da sala; alguns, com dificuldades, narram a história de forma fragmentada; outros falam em voz baixa; e há aqueles expressivos, que narram com tom de voz alto. Sucessivamente, as crianças recontam sua história. Um aluno faz o relato obedecendo toda a sequência; todo empolgado pede à professora para realizar a leitura; ela dá oportunidade. Devido ao tempo demandado pela atividade, Lúcia deixa para terminar o relato na próxima aula, de maneira que todos possam participar. (Diário de campo, 30 out. 2017).

Essa atividade permitiu usar o tripé *leitura, escrita e oralidade*. Ainda prevalece nas escolas a supremacia do escrito sobre a oralidade. Todavia, existe a necessidade de trabalhar com o oral para dar voz ao aluno, o qual, dessa forma, poderá construir seus argumentos e expor suas ideias. Além disso, esse tipo de prática possibilita a inibição da timidez.

Entre outros momentos significativos, a professora oportunizou a leitura pelos alunos no pátio escolar. O educador deve pensar em um ambiente acolhedor e aconchegante, que possibilite tornar a leitura mais atrativa ao aluno. Os locais amplos, preferencialmente ao ar livre, favorecem outro tipo de experiências para as crianças, são importantes impulsionadores de seus processos de produção e apropriação do conhecimento (LEITE, 2013).

Quando se perguntou à Alice sobre os espaços em que são desenvolvidas as práticas de leitura, ela afirmou: “*Tem vez que agente pode ir à biblioteca ir ler o livro. E pode ir para fora da sala*”. A aluna mencionou ambientes de leitura externos à sala de aula — o pátio e a biblioteca. Cabe destacar que a biblioteca não deve ser considerada como espaço alternativo, ela é o espaço de leitura.

A ida à biblioteca deve estar incluída nas programações da escola. Para Abromovich (1991), essa sala é um espaço de descobertas; nela, o aluno pode olhar, mexer, saborear, folhear um livro, brincar com as palavras, imaginar. Há, “sobretudo, possibilidades de encontrar toda espécie de livros que proporcionem encantamento ludicidade, prazer, descobertas... Há tantos!!! É só escolher” (ABROMOVICH, 1991, p.163).

Todo ambiente escolar, em sua totalidade, deve ser considerado formativo. Para Leite (2013), é preciso pensar criticamente as dimensões formativas do ambiente escolar como um

todo, é preciso voltar nosso olhar aos tantos outros espaços que compõem a instituição de ensino voltada para a alfabetização e o letramento. Esse local deve acolher, de forma mais explícita e significativa, a dimensão lúdica da aprendizagem.

Diante dos registros das crianças e das observações, percebeu-se que a professora utilizava diversas estratégias de leitura — como a compartilhada, a individual, a silenciosa e a contação de história — e variadas formas de trabalhá-la, como a sondagem e o reconto. As táticas de leitura, convenientemente contextualizadas, podem facilitar a tarefa do professor e ajudar os alunos em sua aprendizagem (SOLÉ, 1998).

As contribuições da leitura na vida de uma criança são inúmeras. Segundo Silva (2012), o ato de ler como uma atividade humana possibilita a contestação e a criatividade. Visto que, o ato de ler leva o sujeito a novos horizontes, tem a possibilidade de experienciar alternativas de existência. Dessa forma, o leitor possui mais subsídios para pensar sobre a realidade, sobre as condições de vida; e torna mais provável reagir, questionar e contestar diante do que se discorda. Ainda, a leitura permite sair da rotina, da conformidade, o que leva a uma nova capacidade de compreender e engendra novas possibilidades de existir, de construir significados ao que se lê e de utilizar imaginativamente as ideias formuladas.

5.3 Textualizar: os gêneros textuais como ingrediente fundamental do letramento

A criança lida cotidianamente com uma diversidade de gêneros comunicativos, sejam eles orais ou escritos. Nas situações rotineiras, pode ter contato com: bula de remédio, lista de compras, bilhete da professora, entrevista no rádio, receita médica ou culinária, sermão de um líder religioso, nota promissória, horóscopo, telefonema etc. A interação das crianças com esses gêneros ocorre de modo espontâneo. Conforme Val et al. (2007), a escola precisa oportunizar um ensino sistemático e participativo, voltado para práticas de leitura e escrita que ofereçam observação, análise, reflexão e discussão. Os gêneros de linguagem podem cumprir esse importante papel no contexto escolar.

Os gêneros têm funções comunicativas para a vida em sociedade. Como suporte de linguagem, têm três dimensões essenciais, apresentadas por Schneuwly e Dolz (1999, p. 7):

- 1) Os conteúdos e os conhecimentos que se tornam divisíveis através dele [do gênero];
- 2) os elementos das estruturas comunicativas semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- 3) as configurações específicas de unidade de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Os autores fazem uma caracterização de gêneros como instrumentos de comunicação que podem ser agrupados de acordo suas características específicas e são formados por textos. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 97), “em situações semelhantes, escrevemos textos semelhantes, que podemos chamar gêneros de textos, conhecidos de e reconhecido por todos”. Os autores acrescentam que, do ponto de vista do uso da aprendizagem, o gênero pode ser considerado como um excelente instrumento, fornecendo um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência aos aprendizes.

Os gêneros textuais como ferramenta para a vida social e para a aprendizagem têm sido usados na escola? Como as crianças têm percebido a diversidade de textos nas escolas? Que tipo de gênero tem cativado os alunos? Eles têm compreendido a função social da escrita e da leitura?

Três crianças deste estudo, ao relatar o que para elas era importante no trabalho de sua professora em sala de aula, citaram diferentes gêneros textuais e retrataram-nos em seus desenhos. Alice representou o conto e o calendário. Marcelo ilustrou o conto, as fábulas e os poemas. Narizinho registrou o conto.

Marcelo fez um desenho sobre o conto “Sanduíche da Maricota” e sobre a fábula “O sol e o vento”. Relatou, em suas falas, uma diversidade de leituras trabalhadas pela professora. Comentou: “*Faz de textos, de histórias, de fábulas, de poema. Hoje a gente escreveu um poema e leu um texto*”. Marcelo narrou trechos da fábula “O sol e o vento” quando discorreu sobre seu desenho:

É... O sol e o vento estavam brigando para ver quem era o mais forte. Tinha viajante que estava passando e estava com um casaco. O sol disse: “Quem conseguir tirar a roupa do viajante ganha”. O sol foi usando o poder dele até esquentar; e o viajante ficou com o casaco; ele estava com um casaco; e o sol foi fazendo calor; [o viajante] ficou com vontade de tirar o casaco. O vento foi fazer frio; ele colocou casaco.

No desenho de Marcelo, prevalece o gênero textual *fábula*. A criança conseguiu compreender o desfecho da história e a sequência dos fatos e, mais importante, no que tange à fábula, entendeu a função desse tipo de texto. O aluno disse: “*A fábula traz aprendizagens, coisa importantes, mostra que a gente não pode ter tudo que a gente quiser, a gente não pode conseguir na mão*”. Logo abaixo observe os desenhos dele:

Figura 9 – Gênero textual- fábulas



Fonte: Acervo da pesquisa

Segundo Bagno (2006), a fábula como gênero literário pode ser importante aliada tanto para o trabalho pedagógico da língua oral, da leitura e da língua escrita quanto para uma perspectiva sociológica e antropológica. Oferece esquemas de análise e/ou explicação para comportamentos sociais e para traços de personalidade dos indivíduos.

Diante das falas das crianças e dos outros dispositivos geradores de dados, perceberam-se os gêneros presentes em sala de aula: receitas, pauta, poema, música, lenda, conto, fábulas, rótulo e entrevista. Para Soares (2010), é importante que o aluno conviva com vários gêneros textuais para que entre em contato com os diferentes usos sociais da língua e perceba porque e para que se utiliza a escrita. Essa vivência possibilita conhecimentos de diversos textos e ajuda o estudante a interagir com diferentes modelos. Além disso, essas interações permitem ao discente se manifestar de uma forma variada ao produzir textos.

A inserção de diferentes textos na escola possibilita, segundo Rojo (2006), o domínio escrito dos gêneros em geral e envolve a modalidade escrita da linguagem para sua produção ou para sua compreensão. Com isso, os alunos terão interesse e prazer, bem como entendimento da utilidade da escrita, de sua circulação social, de suas finalidades e de suas formas.

A aproximação das práticas de leitura e escrita com a vida do aluno e o uso delas pode levá-lo à condição de sujeito letrado. Para Soares (2006), social e culturalmente, a pessoa letrada passa a ter outra condição, não muda de classe, mas altera seu lugar social, seu modo de viver em sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais. As mudanças da pessoa letrada vão para o campo social, cultural cognitivo, linguístico etc.

O sujeito alfabetizado-letrado tem novas possibilidades, apontadas por Silva (2012, p. 45):

Ser alfabetizado-letrado, então é ter possibilidade de penetrar nos horizontes culturais que fazem parte do mundo da escrita. Sem tal formação, o homem fica restrito, em termos gnósticos-práticos, ao falar e ao ouvir (mundo da oralidade), sendo impossibilitado de participar do processo cultural através dos atos de ler e escrever.

O sujeito letrado tem as condições de participar na sociedade para sua transformação, pois tem uma compreensão do mundo que o cerca a partir do conhecimento adquirido por meio da leitura. A ausência desta gera o oposto disso, mantém conformismos e aceitação das ideologias dominantes.

O letramento permite a formação crítica do sujeito. Não pode ser um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas nos processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar e questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos diversos contextos (SOARES, 2006).

Esta condição de letrado deve fazer parte da formação dos alunos no âmbito escolar. Como aponta Rojo (2006), um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais nas quais se utilizam a leitura e a escrita (letramentos) na vida da sociedade, de maneira ética, crítica e democrática.

6. Para além do casulo: a metamorfose formativa de uma professora alfabetizadora

Primeiramente, explica-se a analogia. As correlações aqui descritas se referem ao processo de transformação que dá origem à borboleta, a metamorfose, por isso, *para além do casulo*. O processo de formação do educador passa por transformações no decorrer de sua profissão, como um casulo que se torna uma borboleta, aqui relacionado à identidade do docente, constituída a partir das mutações. Não há possibilidade de ser professor sem uma metamorfose, ela é necessária para desenvolver o perfil docente.

A metamorfose do professor possibilita a constituição de sua identidade docente. Segundo Pimenta (2000), a identidade do educador se forma a partir de seu modo de situar-se no mundo, de sua trajetória de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e de seus anseios, do sentido que tem em sua vida docente. Em um processo de construção do sujeito historicamente situado em um contexto, cultural, político, econômico, social etc. A partir disso seu perfil profissional vai se construindo em consonância com sua vida pessoal.

Nesse percurso, uma pluralidade de saberes é produzida. Como poderíamos definir estes saberes? O saber é um constructo social e pode ter um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que foi, muitas vezes, chamado de saber-fazer e de saber-ser. Essas competências constroem-se em

interação com os outros. Os saberes podem ser definidos como: experienciais, curriculares, disciplinares e profissionais (TARDIF, 2010).

Dessa forma, para compreender a metamorfose formativa da profissão da alfabetizadora investigada, buscou-se perceber em quais condições se deram sua formação. Procuraram-se conhecer sua trajetória pessoal, escolar e profissional e as experiências adquiridas no contexto escolar. Nesse sentido, apresenta-se a professora Lúcia.

Lúcia¹⁵ reside há 47 anos em Guanambi/BA, tem 48 anos, declarou-se de cor branca, é católica, casada, mãe de 3 filhos com idade de 12, 19 e 23 anos, todos nascidos em Guanambi. Seu filho mais novo mora com ela e o pai em casa própria, os outros dois habitam a cidade de Petrolina, onde cursam medicina. Tanto a mãe como o pai de Lúcia são lavradores e vivem na zona rural do município de Guanambi. Nenhuns dos dois frequentaram a escola. Porém, foram alfabetizados em casa com seus pais, ou seja, os avós de Lúcia.

Lúcia, com apenas um ano, foi adotada pelos avós maternos, visto que sua mãe havia tido gêmeos e encontrava dificuldades para cuidar de três crianças pequenas. Assim se mudou para a zona urbana do município de Guanambi e ficou sob os cuidados de seus avós, que eram lavradores. O avô também era rezador. Como seus pais, seus avós não frequentaram a escola, foram alfabetizados por professores particulares.

O processo de alfabetização de Lúcia se deu muito antes de ir para escola, aprendeu a ler em casa com seus pais, com seus irmãos e, principalmente, com seu avô. Ao retomar algumas de suas lembranças, mencionou:

Eu fui praticamente alfabetizada sozinha, como os meus pais, porque eu aprendi com meus irmãos (tios), meu avô sentado com alfabeto num papel. Ele abria um buraco no papel e colocava para não vermos, ele falava para decorarmos a sequência alfabética, abria um buraco e colocava as letras grandes para falarmos que letra era a, b... Outra hora ele colocava no caroço do milho o alfabeto.

Lúcia citou as práticas tradicionais usadas pelo avô para ensiná-la, aprendidas em seu lar. Afirmou que desde pequena possuía o desejo de frequentar a escola, mas, naquele período, a instituição escolar só poderia matricular crianças aos 6 anos na pré-escola e aos 7 anos na turma de 1.^a série — as turmas de alfabetização. Ao completar a idade, pôde frequentar a escola.

Foi no contexto dessas práticas tradicionais que Lúcia aprendeu a ler e escrever com seu

¹⁵O nome da professora investigada é fictício, foi escolhido pela participante do estudo em homenagem a sua professora alfabetizadora.

avô. A professora de Lúcia usava o antigo método de alfabetização, em que a aprendizagem ocorria por meio do ensino das letras. Percebem-se nessas práticas características do método sintético que se dá na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, ainda estabelecer a correspondência a partir de elementos mínimos as letras, em um processo que consiste em ir das partes ao todo (FERREIRO, 1985).

Já no final de sua trajetória escolar, concluído o magistério, a última etapa da educação básica, Lúcia já adentrou a sala de aula como professora contratada. Em 1992, iniciou a graduação em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (Uneb) na cidade de Guanambi. Em seguida, prestou concurso para a vaga de professora e foi aprovada. Exerceu o cargo de diretora e vice-diretora. Além disso, atuou durante 28 anos na sala de aula enquanto professora e durante 26 anos nas turmas de alfabetização de crianças e de jovens e adultos. Ao longo desse período, teve experiências nas turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, mas sua preferência é a alfabetização em turma de crianças e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No decorrer de sua carreira, a professora fez a especialização em Literatura de Língua Portuguesa. Também disse que participou de alguns cursos de formação continuada, os quais são listados a seguir, de acordo com nomes que receberam: Formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic/Bahia); Educação de Jovens e Adultos: da teoria à prática; Currículo e ensino para o Proeja¹⁶; Leitura e escrita: acessibilidade à alfabetização; Ensino de Língua Portuguesa através da literatura; Educação de Jovens e Adultos: ensinar com ação, aprender com alegria; Laboratório de práticas. Alguns dos cursos foram oferecidos pela Secretaria de Educação, outros pelos programas de governo e pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XII.

Lúcia, quando questionada sobre a escolha da profissão, informou: “*Na realidade, foi uma coisa que eu sempre quis, desde criança brincava de professora, queria ser professora, foi uma coisa que era inata...*”. Ela reafirmou isso em outra fala: “*uma coisa que gostava desde criança, desde criança eu gostava*”. E ainda teve como inspiração sua professora alfabetizadora conforme mencionou: “*Acho que foi ela que me inspirou a ser professora*”.

As condições e as circunstâncias de poder fazer magistério e a posterior possibilidade de adentrar em sala de aula propiciaram que seus desejos de criança se concretizassem. Mas

¹⁶ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

algo se revela em sua história: a docência começa primeiramente pelo amor à profissão. São necessárias aos profissionais da educação as seguintes condições, apontadas por Gadotti (2003): gostar de aprender; ter prazer em ensinar, como um jardineiro que cuida com emoção de seu jardim, de sua roça; amar o aprendiz, sendo preciso apreciar ser professor (ter autoestima) para ensinar.

A professora Lúcia mencionou que, entre as práticas do professor alfabetizador, deve haver a pesquisa: *“passo o tempo todo pesquisando, com grupos de colegas de professores da educação infantil e anos iniciais [...] A pesquisa e o planejamento ajudam muito a pensar atividade, ter ideia [...] Não tem como você trabalhar, ser professor, sem pesquisar.*

A pesquisa é enfatizada pela docente, seja na comunicação com colegas de trabalho, nas redes sociais ou em outros grupos de educadores. Essa ação é uma das condições imprescindíveis para a docência. Freire (1996, p.14) esclarece que ensinar exige pesquisa

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A pesquisa possibilita a intervenção do professor na prática, a inovação, a construção de conhecimentos, e constitui uma das ferramentas importantes para o trabalho do professor. Percebe-se também na fala da professora Lúcia a necessidade de compartilhar os saberes das experiências.

Outros momentos de trocas de conhecimentos são citados pela professora investigada. Quando se questionou sobre as atividades coletivas da escola, a docente mencionou que as atividades de planejamento complementares são individuais e coletivas. Sobre isso, Lúcia explicou que: *“a maioria dos planejamentos é feito com o professor que trabalha com a mesma série [...], a gente senta junto e planeja o trabalho, e tem momentos com toda a escola para estudo e planejamento de ações gerais”.*

Segundo Tardif (2010), cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros por meio do material didático, dos modos de fazer, constroem material juntos, elaboram provas juntos, falam sobre os modos de organizar a sala de aula etc. Também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros elementos de sua constante atualização; isso faz parte da partilha de saberes entre os docentes.

É nesse cotidiano que são adquiridos os saberes experienciais, conforme esclarece Tardif (2010, p. 49):

São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem a prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Os saberes da experiência originam-se das práticas diárias do docente, em suas experiências individuais e nas relações grupais, sob a forma de *habitus*. Segundo Tardif (2010), o *habitus* são disposições adquiridas na prática real. Os *habitus* podem transformar-se em um estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da personalidade; manifestam-se mediante um saber-ser pessoal e profissional validado pelo trabalho cotidiano.

A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e o de formado (NÓVOA, 1991). Essa convivência coletiva pode acarretar o surgimento de valores, que é um dos aspectos facilitadores e positivos presentes na escola em que Lúcia atua.

A entrevistada descreveu:

Outra coisa que eu acho que facilita aqui na nossa escola também é essa questão do doar do professor, do coleguismo, apesar de que aqui ainda tem isso, sabe? Na nossa escola tem, você vê que sempre um está ajudando o outro, eu acho que isso facilita o trabalho do professor. Tipo assim, eu não posso, [...] [se eu tiver que] chegar atrasado, tem sempre um colega que pode ficar ali na sala te aguardando, tudo em todos os sentidos, eu acho que a escola ainda tem isso. Graças a Deus, tem muitos colegas solidários.

Percebe-se, nesse espaço escolar, a presença da solidariedade e da cooperação, importantes para a convivência social e para o processo formativo do professor. As dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores (NÓVOA, 1991).

Lúcia é a autora de sua formação. Sua metamorfose se iniciou com seu trajeto de vida pessoal, como filha de lavradores, como criança alfabetizada pela família, como mãe e como esposa. Continuou com seu itinerário profissional: estudante de magistério, acadêmica do curso de Pedagogia, professora de vários segmentos educacionais, diretora, vice-diretora, estudante de cursos de formação inicial e continuada, atualmente professora alfabetizadora. Nesses percursos, relacionou-se com várias pessoas e grupos, tudo isso acarretou a construção de seus saberes, de seus valores, resultou na produção de sua vida e em sua identidade docente.

Algumas considerações

Neste trajeto de pesquisa, ao ouvir as crianças e a professora e ao observar os espaços da sala de aula, produziram-se os dados para dissertar sobre o objetivo do trabalho: analisar as práticas significativas de alfabetização na perspectiva do letramento de crianças dos meios populares. Além disso, foi possível gerar aprendizados para uma professora no início de sua profissão, a pesquisadora deste estudo.

Ao observar a professora alfabetizadora, percebeu-se seu amor à profissão, suas estratégias, sua postura, sua autoridade, seu compromisso e sua organização, junto com toda sua didática. Permitiram-se quebrar preconceitos. Foi preciso rever teorias, perceber os desafios das turmas de alfabetização, pensar nas possibilidades de superação. E, o mais importante de tudo, foi necessário ver as crianças como o centro do processo e perceber que temos muito que aprender com elas para repensar o alfabetizar/letrar a partir do que elas falam.

Mesmo diante da realidade da alfabetização e letramento no país, deve-se ainda ter ânimo, não conformação. As crianças sempre aprendem, seja na escola ou fora dela. E têm-se professores comprometidos que ensinam. Ao adentrar na escola pública e no espaço da sala de aula, notou-se que há, nos meios populares, práticas significativas de alfabetização na perspectiva do letramento. Estas práticas foram percebidas pela pesquisadora e também contadas pelas próprias crianças.

Entre as práticas significativas percebidas e as citadas pelas crianças desse estudo estão: a diversidade de metodologias e os tipos de leitura, como a leitura compartilhada e a individual; a contação de história e o reconto. A escrita também é vista como importante instrumento, o que transparece nas produções espontâneas, no ditado, na escrita de diversos textos, por exemplo, nas receitas, e na rescrita de textos. Do mesmo modo é visível na diversidade de gêneros textuais, como fábulas, poesias, receitas, crônicas, músicas e entrevistas. Todo esse cenário contribuiu para o processo de consolidação da alfabetização e da função social da escrita e da leitura.

A pesquisadora termina este trajeto curiosa para compreender mais e mais sobre os dois processos tão citados neste texto: alfabetização e letramentos. São tantas questões que precisam ser ainda investigadas a partir da ótica da criança. Mas, até onde foi objetivado, existe a sensação de dever cumprido. Espera-se que os relatos e as experiências aqui analisados possa ajudar demais pesquisadores e todos aqueles interessados pela temática, principalmente, professores alfabetizadores para sua reflexão e prática.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista Faecba-Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p-95-103, jul/dez. 2013.

ARRUDA Leticia; GROSCH, Maria Selma. Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras: reflexões sobre alfabetização e letramento. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina-PI, Ano 25, n. 44, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9998>. Acesso em: 14 maio 2020.

BAGNO, Marcos. Fábulas fabulosas. In: BAGNO, M. (Org.). **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília: Ministério de Educação, 2006. p. 50-53.

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. São Paulo; Edições 70, 2011.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradutores: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telma Mourinho. 88 Baptista. ed Porto Editora, 1994.

BRITO, Antonia Edna. Narrativas de Alfabetizadoras Bem Sucedidas: a prática docente como objeto de análise e reflexão. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina-PI, Ano 21, n. 35, jul./dez 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7448>. Acesso em: 14 dez. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba, bé, bi, bó, bu**. São Paulo. Scipione, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 1ª ed. São Paulo. Scipione, 2009.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Martin Claret, 2007.

CARVALHO, Wirla Risany Lima. Práticas Pedagógicas e Docentes Diferenciadas: currículo em ação em uma experiência no ensino fundamental. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina-PI, Ano 25, n. 44, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9172>. Acesso em: 14 maio 2020.

CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; NASCIMENTO, Matheus Monteiro; OSTERMANN, Fernanda. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. **Revista Thema**. Pelotas, RS, v. 15, n. 3. 2018. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1059>. Acesso em: 20 dez. 2019.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**; tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabuco. Venezuela. -11ed-São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtentein, Liana Di Marco e Mario Corvas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Leitura e realidade brasileira**. 7. ed. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012.

GOBBI, Marcia. Desenho Infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: GOBBI, M. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias com crianças pequenas. -3. ed. Campinas, SP, 2009.

GOBBI, Roseane Vital. **Sucesso e Fracasso Escolar nas Famílias Populares**: Um Estudo de Caso. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2008.

GUEDES, Avelino. **O sanduíche da Maricota**. I ilustrações do autor. 7. ed. São Paulo: Moderna, 1995.

GUEDES, Neide Cavalcante; GOMES, Tiago Pereira. Modos de Praticar a Docência na Educação Infantil: narrativas dialógicas e reflexivas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista-BA, v. 15, n. 33, p. 164-185, jul. 2019. ISSN 2178-2679. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5281>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

HERBAUTS, Anne. **De que cor é o vento?** 1ª ed. São Paulo: Editora FTD, 2013.

IDEB. **Índice de desenvolvimento da educação básica, 2015**. Dados disponíveis em:<<http://ideb.inep.gov.br/> Site/> Acesso em : 4 abr. 2017.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: As razões do Improvável. São Paulo: Ática, 2004.

LEITE, Maria Isabel. Planejamento coletivo no ciclo da alfabetização: a cultura da colaboração como possibilidade para aprendizagem. **Salto para o futuro**, Brasília, ano XXIII, n. 3, p. 24-28, abr. 2013.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Brasiliense, 1931.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In.: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991. pp. 13-33.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-35.

QUINTANA, Mario. **Para viver com poesia**: seleção e organização Márcio Varssallo. São Paulo: Globo, 2007.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira; SANTOS, Jocelma do Carmo; MARQUES, Tatyane Gomes. Alfabetização e Letramento em uma Escola no Campo: uma análise a partir do trabalho com a Literatura Infantil. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina-PI, Ano 23, n. 40, set./dez. 2018. Disponível em:
<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7233>. Acesso em: 20 dez. 2019.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

ROCHA, Ruth. **Toda criança do mundo mora no meu coração**. São Paulo: Ática, 2007.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: ROJO, R. (Org.). **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília: Ministério de Educação, 2006. p. 24-29.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. 49. reimp. Tradução Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. mai/jun/jul/ago 1999- n/11.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 7. ed. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2012.

SOARES, Maria Inês Bizzoto. **Alfabetização Linguística da teoria à prática**. Belo Horizonte. Dimensão, 2010.

SOARES, Magna. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Abr 2004, no.25, p.5-17.

SOARES, Magna. **Letramento um tema em três gêneros**. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Sirlene Barbosa de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Práticas de Ensino da Língua Escrita na Escola: uma reflexão acerca do saber-fazer de professoras dos anos iniciais. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina-PI, Ano 22, n. 37, jul./dez. 2017.

Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7578>. Acesso em: 20 dez. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VAL, Maria da Graça Costa, *et. al.* **Produção escrita**: trabalhando com os gêneros textuais. Belo Horizonte: Ceale/Fae/Ufmg, 2007.

VALADARES, Eduardo; MENDONÇA, Marcela; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando na biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2013.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-60.

YIN, Robert: **Estudo de caso: planejamentos e métodos**/ trad. Daniel Grassi-2. Ed.- Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em: 23/05/2020

Aceito em: 23/02/2021