

# CURRÍCULO E ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Telma Ferraz Leal*

*Ana Carolina Perrusi Brandão*

*Fabiana Belo dos Santos Almeida*

*Érika Souza Vieira*

## INTRODUÇÃO

O campo do currículo e da formação de professores é extremamente vasto e difuso, refletindo a complexidade do conhecimento sobre o cotidiano escolar. De igual maneira é vasto e difuso o campo das relações entre linguagem e educação. Na interseção entre tais fenômenos, podemos situar a temática em foco neste texto, que busca refletir de modo específico, mas não menos problemático, sobre as relações entre currículo, alfabetização e formação de professores.<sup>1</sup> Dada a amplitude de tal temática, buscamos analisar algumas tendências/concepções atuais em documentos curriculares acerca dos pressupostos sobre a alfabetização de crianças no Ensino Fundamental. Com base nessas análises, pontuamos algumas reflexões sobre os impactos de tais concepções para a formação de professores.

O interesse por tal tema decorre da constatação de que há um conjunto de objetos culturais que são desigualmente distribuídos na sociedade, tais como a escrita e seus diferentes suportes e que, apesar da obrigatoriedade da Educação Básica, muitas crianças e jovens, após o término

---

<sup>1</sup> Este texto resulta de projeto apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE).

do Ensino Fundamental, não dominam sequer os rudimentos da leitura e da escrita. Assim, a pesquisa sobre as relações entre currículo, formação de professores e alfabetização continua a justificar esforços de pesquisadores de diferentes campos do saber.

Como ponto de partida para as discussões, retomamos um pressuposto básico defendido por Moreira e Candau (2007, p. 18):

Estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Nessa perspectiva, currículo abrange não apenas as prescrições ou orientações presentes em documentos e materiais didáticos, mas também as práticas vivenciadas nos espaços educativos. Está claro, portanto, que não reduzimos o conceito de currículo ao de documentos/propostas curriculares, e reconhecemos que os estudos sobre currículo são extremamente variados quanto às temáticas que abordam e as metodologias adotadas. Neste texto, os documentos curriculares oficiais são objetos de reflexão, em especial, as orientações a respeito do processo de alfabetização presentes nesses documentos. Consideramos relevante o estudo desses textos, pois eles sinalizam o que, em determinado momento histórico e em determinado espaço social, está sendo concebido como “dever da escola”. Assim, entendemos que a análise desses documentos permite, de algum modo, apreender as tendências mais hegemônicas e também as tensões do contexto em que os documentos são produzidos.

Em síntese, embora os documentos curriculares possam não representar inteiramente o pensamento dos professores e o que é praticado na escola, eles constituem peças importantes para compreender as complexas relações entre orientações sobre os diversos conteúdos de ensino propostos nos documentos curriculares, as ações de formação de professores e o que se faz nas escolas. São justamente as relações entre esses três eixos que motivam as reflexões presentes neste texto.

Tendo em vista as questões relativas à alfabetização, iniciamos com uma breve retomada das principais concepções acerca desse processo

e, em seguida, refletiremos sobre o que é proposto nos documentos curriculares brasileiros sobre esse tema.

### CONCEPÇÕES ATUAIS SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Pesquisas na área do desenvolvimento cognitivo, tais como as realizadas por Ferreiro e Teberosky (1979a, 1979b), promoveram, na década de 1980, a propagação da ideia de que a alfabetização é um fenômeno multifacetado e complexo, o qual se inicia muito antes de a criança ingressar na Educação Básica.

O conhecimento construído a partir dessas pesquisas tem influenciado tanto a forma de investigação e avaliação da alfabetização como as práticas alfabetizadoras. Elas representaram pontos de ruptura com diferentes abordagens concernentes à aprendizagem e ao ensino da escrita. Tais pesquisas se apresentaram como alternativa ao que denominamos, desde então, abordagens tradicionais de alfabetização, sobretudo as de perspectiva sintética, que propõem um ensino da leitura que parte das unidades menores, como letras, fonemas, sílabas para posteriormente chegarem aos textos (MATTHEWS, 1967; MIALARET, 1967).

Tais métodos sofreram, ao longo da história, várias transformações. Hoje, no Brasil, seus principais representantes são os adeptos dos métodos fônicos e silábicos. Em relação aos métodos fônicos, a unidade inicial de ensino é o fonema. Parte-se do pressuposto de que cada letra dispõe de certa autonomia fonética e se baseia nas intuições fonéticas da criança, e em sua capacidade de imitação de sons específicos. Basicamente, trata-se de fazer pronunciar os fonemas e segmentar os fonemas nas palavras, além de outras atividades de reflexão fonológica, seguida da aprendizagem das letras que representam tais fonemas.

Dentre as inúmeras críticas aos métodos sintéticos, é frequente a de que desconsideram que a criança é um aprendiz ativo, que busca compreender as regularidades da escrita e entender seus princípios de funcionamento. Uma outra cobrança comum é a de que tais métodos não valorizam a inserção das crianças em situações de interação, as quais as levariam desde cedo a se constituírem como usuárias da escrita, mesmo que sob mediação de outros, e a entenderem a dimensão cultural desse objeto de saber. A

dimensão do letramento, portanto, é precariamente considerada, quando não ausente nessas abordagens.

Em relação aos métodos fônicos, ainda recaem sobre ele críticas relacionadas ao pressuposto de que o desenvolvimento da consciência fonêmica seria pré-requisito para a alfabetização. Nessa abordagem – métodos fônicos – são previstas situações de treinamento da consciência fonêmica, mesmo quando alguns estudos evidenciam que tal habilidade só seria plenamente desenvolvida após o domínio do sistema de escrita. Morais (2004) e Leite (2006), por exemplo, apontam que a consciência fonêmica não seria um requisito ao processo de alfabetização, mas consequência desse processo, não sendo necessário, portanto, o treinamento precoce de fonemas para garantir o sucesso na alfabetização. Para esses autores, porém, a consciência fonológica (e não fonêmica) seria uma condição importante e necessária para ajudar os aprendizes a compreender a natureza e as regras de funcionamento do nosso sistema de escrita. Morais (2006) salienta, todavia, que a consciência fonológica não seria uma condição suficiente para garantir o pleno domínio da escrita alfabética por parte do aprendiz. Seus estudos mostram que “[...] algumas habilidades [fonológicas] são mais claramente ligadas ao aprendizado inicial do sistema alfabético, outras parecem só se desenvolver após o domínio do mesmo e, finalmente, algumas parecem não existir num nível consciente, mesmo para quem já está alfabetizado” (MORAIS, 2006, p. 61).

Como também frisado anteriormente, em contraste com as perspectivas discutidas acima sobre a alfabetização, surge a abordagem construtivista protagonizada principalmente por autoras como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979a), que acusam os adeptos dos métodos sintéticos de não levarem em conta os conhecimentos informais que a criança desenvolve acerca da escrita. Segundo tais autoras, a bagagem de conhecimentos adquiridos pela criança, isto é, suas ideias e hipóteses sobre a escrita, não é valorizada. Ferreiro (1988) buscou demonstrar, de maneira enfática, que a criança tem conhecimentos e concepções sobre a escrita antes de ingressar na escola, adquiridos em seu contato diário com o mundo letrado e que, na escola, ela continua suas tentativas de entender o funcionamento desse objeto cultural.

Ferreiro e Teberosky (1979a, 1979b) enfatizaram que a aprendizagem do sistema de escrita requer compreensão acerca da lógica de funcionamento de um sistema e não apenas a aquisição de um código. Mostraram que, em interação com esse objeto de conhecimento, as crianças elaboram e reelaboram hipóteses até se apropriarem da escrita plenamente. Logo, propõem um ensino problematizador, que estimule essa atividade do aprendiz.

A abordagem construtivista e a perspectiva dos métodos fônicos são defendidas por pesquisadores e docentes em diferentes partes do país, mas também é combatida por educadores, para os quais ambas dedicam pouca atenção ao papel da cultura no processo de alfabetização. A discussão sobre o letramento e seus impactos sobre a educação colocou em relevo o trabalho com gêneros discursivos, minimizando a importância da reflexão sobre as unidades que compõem as palavras (sílabas, letras), assim como a legitimidade de um trabalho mais focado na aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

A discussão sobre as relações entre cultura e linguagem, por conseguinte, vem assumindo centralidade no debate sobre currículo, conforme Soares (1998), desde a década de 1980, quando vários autores passaram a defender uma concepção de língua como enunciação. Tal ênfase tem minimizado, em alguns discursos, mesmo de modo pouco explícito, a importância de um trabalho didático mais voltado para o ensino do sistema de escrita alfabética.

Em contraposição a uma abordagem de apagamento desse conhecimento escolar vêm emergindo proposições que sustentam que é possível e necessário contemplar desde a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental aspectos relativos à inserção dos estudantes em atividades de leitura, escrita e fala em contextos miméticos aos vivenciados fora da escola, com foco na inserção das crianças, jovens e adultos nas práticas sociais variadas, e aspectos voltados à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, propondo-se situações em que os aprendizes reflitam sobre o funcionamento desse sistema de escrita (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008; BRANDÃO; ROSA, 2005, 2011; CRUZ, 2008; FRADE, 2005; LEAL; ALBUQUERQUE, 2004; LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2010; MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009; MACIEL; LÚCIO, 2008;

MORAIS, 2012; PICOLLI; CAMINI, 2012; SANTOS; ALBUQUERQUE, 2005; SILVA, C. S. R., 2007, 2008; SOARES, 2003, 2004; SOUZA; CARDOSO, 2012).

Os conflitos acima descritos podem ser identificados nas práticas dos professores alfabetizadores, bem como nas disputas entre as diversas agências que promovem formação continuada no país e que produzem materiais didáticos a serem adquiridos pelos sistemas públicos brasileiros. A esse respeito, três tensões principais podem ser identificadas, como discutiremos na seção seguinte.

## 2. DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS: TENDÊNCIAS E TENSÕES QUANTO ÀS CONCEPÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Sem pretender esgotar ou traçar limites precisos ou abranger todas as concepções dos autores contemporâneos sobre alfabetização e suas nuances, buscamos, no Quadro 1, sintetizar diferentes posições acerca do processo de alfabetização. Tentamos fazer um cruzamento entre três tipos de tensões identificados no campo da alfabetização e certas tendências gerais em resposta a essas tensões.

Tensões \ Tendências	1 - O lugar dos textos de circulação social	2 - A sistematicidade do ensino do Sistema de Escrita Alfabética	3 - A abordagem didática para ensinar o Sistema de Escrita Alfabética
Tendência 1	A imersão dos estudantes nas práticas significativas de leitura e escrita é a única via válida de aprendizagem da língua.	Imersos nas práticas de leitura e escrita, os sujeitos tornam-se autônomos, leitores e produtores de textos, não sendo necessário um trabalho de apropriação do SEA.	O contato com textos em situações de interação promove a aprendizagem do sistema de escrita.
Tendência 2	A aprendizagem do código precede o trabalho com textos de circulação social, sendo válida a organização de materiais didáticos estruturados, com textos criados para alfabetizar.	A aprendizagem do código ocorre por meio de rotinas sistemáticas e controladas, sendo necessário estabelecer materiais didáticos estruturados, com textos criados para alfabetizar.	A aprendizagem do código precisa ser realizada por meio de: treinamento de habilidades fonológicas, leitura de sílabas e palavras, ou textos que contenham as unidades já introduzidas.

Tendência 3	A imersão dos estudantes nas práticas significativas de leitura e escrita é condição para a formação de sujeitos leitores e produtores de textos, mas é possível o trabalho com unidades da língua que compõem as palavras.	É necessário inserir os estudantes em práticas de leitura e produção de textos de variados gêneros, desde o início da escolarização, mas é necessário, também, desenvolver estratégias de reflexão sobre o sistema de escrita.	3a. Favorecimento de situações problematizadoras acerca do funcionamento do SEA, por meio de descobertas das crianças, sem foco no desenvolver da consciência fonológica.
			3b. Organização de situações didáticas reflexivas sobre as relações entre pauta sonora e registro gráfico.

Quadro 1 – Principais tensões relativas ao processo de alfabetização e tendências da prática pedagógica no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como vemos no Quadro 1, uma *primeira tensão* no campo da alfabetização refere-se ao lugar dos textos de circulação social e de inserção dos estudantes nas práticas de leitura e produção de textos. A questão que se coloca é: é necessário ensinar leitura e produção de textos desde o início do Ensino Fundamental, ou é mais apropriado aguardar que o aprendiz domine a escrita alfabética?

Três tendências podem ser apontadas em relação a essa primeira tensão: (1) a imersão dos estudantes nas práticas significativas de leitura e escrita é a única via válida de aprendizagem da língua; (2) a aprendizagem do código precede o trabalho com textos de circulação social, sendo válida a organização de materiais didáticos estruturados, com textos criados para alfabetizar; (3) a imersão dos estudantes nas práticas significativas de leitura e escrita é condição para a formação de sujeitos leitores e produtores de textos, mas é possível e necessário realizar também o trabalho com unidades da língua que compõem as palavras.

Uma *segunda tensão* é quanto à ênfase a ser dada no ensino do sistema de escrita alfabética (ou código, na perspectiva fônica) e à necessidade ou não de realizar um trabalho mais sistemático nesse sentido. A questão fundamental é: é necessário dedicar esforço pedagógico para ensinar especificidades do sistema de escrita ou o trabalho com leitura e

produção de textos é suficiente para promover o ingresso da criança no mundo da escrita?

Três tendências podem ser ressaltadas no que concerne a essa segunda tensão: (1) imersos nas práticas significativas de leitura e escrita, os sujeitos tornam-se leitores e produtores de textos, de modo que não é necessário um trabalho mais sistemático com as propriedades do sistema de escrita alfabética; (2) a aprendizagem do código dá-se por meio de rotinas sistemáticas e controladas, sendo necessário estabelecer materiais didáticos estruturados, com textos especialmente criados para alfabetizar; (3) é preciso inserir os estudantes em práticas de leitura e produção de textos de variados gêneros, desde o início da escolarização, mas é preciso, igualmente, desenvolver estratégias de reflexão sobre o sistema de escrita.

As perspectivas tradicionais dos métodos sintéticos, representantes da segunda tendência descrita no parágrafo anterior, apostavam na necessidade de um ensino sistemático, contínuo e intenso para a aprendizagem do código escrito. No Brasil, tal procedimento vem sendo questionado com base na ideia de que o ensino não é necessário, dado que as crianças podem aprender o sistema de escrita por imersão em situações de leitura e produção de texto, representada pela primeira tendência descrita acima. Considera-se, dessa forma, que qualquer trabalho voltado para esse objeto de saber constituiria um retrocesso a uma perspectiva tradicional que enfatiza o ensino de um código. Esse fenômeno foi reconhecido por Soares (2003) como a “desinvenção da alfabetização”.

A terceira tendência defende que a criança se apropria de um sistema de escrita, e não de um código, sendo preciso conduzir o ensino para auxiliar o estudante nesse processo, sem minimizar a necessidade de promover situações de leitura e produção de textos em contextos variados de interação.

Uma *terceira tensão* se refere ao tipo de abordagem didática a ser empreendida na aprendizagem do sistema de escrita (ou código, como é concebido nas perspectivas mais tradicionais). Três posições são identificadas: (1) o contato com textos em situações de interação promove a aprendizagem do sistema de escrita; (2) a aprendizagem do código precisa ser realizada por meio de treinamento de habilidades fonológicas e de ativida-



des controladas de leitura de sílabas e palavras, ou textos que contenham as unidades já introduzidas – abordagem inspirada em autores como Capovilla e Capovilla (2004); (3a) o ensino deve ser baseado no favorecimento de situações problematizadoras acerca do funcionamento do sistema de escrita, por meio de descobertas das crianças, sem foco no desenvolvimento de consciência fonológica – abordagem baseada em Ferreiro e Teberosky (1979a, 1979b); (3b) o ensino deve ser baseado na organização de situações didáticas voltadas para as reflexões sobre as relações entre pauta sonora e registro gráfico (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008; BRANDÃO; ROSA, 2005, 2011; CRUZ, 2008; FRADE, 2005; LEAL; ALBUQUERQUE, 2004; LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2010; MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009; MACIEL; LÚCIO, 2008; MORAIS, 2012; PICOLLI; CAMINI, 2012; SANTOS; ALBUQUERQUE, 2005; SILVA, C. S. R., 2007, 2008; SOARES, 2003, 2004; SOUZA; CARDOSO, 2012).

Tomando como ponto de partida as tensões e tendências discutidas até aqui, buscamos investigar documentos curriculares de Língua Portuguesa destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de análise documental (BARDIN, 2007). Três etapas foram contempladas nesse processo: (1) a *pré-análise*, com o objetivo de “[...] tornar operacionais e sistematizar” as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (BARDIN, 2007, p. 89); (2) a *exploração do material*, com o objetivo de administrar sistematicamente “[...] as decisões tomadas” (p. 95); e (3) o *tratamento dos resultados*, que consiste em ações que “[...] o analista pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos” (p. 95).

Foram analisados 26 documentos curriculares do Ensino Fundamental, sendo 12 pertencentes às secretarias municipais e 14 às secretarias estaduais, conforme exposto no Quadro seguinte.

<b>Região</b>	<b>Documentos municipais</b>	<b>Documentos estaduais</b>
Norte	Rio Branco	Amazonas, Rondônia
Nordeste	Natal, Recife, Teresina	Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Sergipe
Centro-oeste	Campo Grande, Cuiabá	Goiás, Mato Grosso
Sudeste	Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Vitória	Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo
Sul	Florianópolis, Curitiba	Santa Catarina, Paraná

Quadro 2 – Propostas curriculares (municipais e estaduais) analisadas por região do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

As análises dos documentos citados no Quadro 2 evidenciaram que em todos eles há orientações de que o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve envolver o trabalho com os eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Para isso, o docente precisa propiciar momentos em que as crianças reflitam sobre textos de diferentes gêneros textuais e desenvolvam as habilidades de leitura e produção de textos. Portanto, considerando a primeira tensão mencionada acima, é possível afirmar que nos documentos prevalecem as tendências 1 e 3, ou seja, os textos oficiais concordam quanto à necessidade de inserir os estudantes em práticas de leitura e produção de textos de circulação social, desde o início da escolarização.

Os dados da pesquisa também revelaram que todos os documentos analisados contemplam orientações relativas ao ensino do sistema de escrita alfabética (doravante SEA), desde o início do Ensino Fundamental. No entanto, foram identificadas diferenças quanto à ênfase dada a esse conteúdo curricular e quanto ao detalhamento acerca dos princípios didáticos concernentes a tal ensino.

Foi observado que as disparidades quanto ao nível de detalhamento das orientações relativas ao ensino do SEA refletem, de certo modo, a perspectiva geral adotada no documento. Assim, documentos em que se nota menor atenção ao ensino da base alfabética tendem a adotar uma concepção de alfabetização por imersão nas situações de uso da escrita. Nessa perspectiva, como foi ressaltado anteriormente, há um pressuposto de que,

por meio das atividades coletivas de leitura e produção de textos, os alunos se alfabetizam e ganham autonomia no uso da escrita.

Com base no Quadro 1 apresentado no início desta seção, a Tabela 1, a seguir, sintetiza o resultado da análise dos documentos oficiais quanto às tendências identificadas atinentes à concepção geral de alfabetização.

Tabela 1 – Tendências quanto à concepção geral de alfabetização nos documentos municipais e estaduais analisados.

<b>Categorias</b>	<b>Documentos Municipais</b>	<b>Documentos Estaduais</b>	<b>Total</b>	<b>Percentual (%)</b>
Tendência 1	03	05	08	30,8%
Tendência 2	00	01	01	03,8%
Tendência 3	09	08	17	65,4%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados mostram que duas grandes tendências (1 e 3) caracterizam os documentos curriculares. Ambas defendem que as práticas de leitura e escrita sejam constantes no cotidiano escolar, com favorecimento de contato com textos de circulação social de variados gêneros. As discrepâncias ocorrem em relação ao ensino do sistema de escrita alfabética.

Como revela a Tabela 1, a tendência 2, diferentemente das outras duas, foi contemplada em apenas um documento. Conclui-se, portanto, que o discurso oficial sobre a alfabetização afasta-se das perspectivas mais tradicionais.

Essas tendências foram também evidenciadas quando buscamos reconhecer quais abordagens eram mais citadas nos documentos, seja por meio da referência direta, seja por meio da mobilização de conceitos ou princípios característicos das diferentes perspectivas teóricas. A Tabela 2 sintetiza esses dados.

Tabela 2 – Abordagens teóricas e autores citados nos documentos curriculares analisados.

<b>Categorias</b>	<b>Doc. Municipais (12)</b>	<b>Doc. Estaduais (14)</b>	<b>Total</b>	<b>Percentual (%)</b>
Sociointeracionismo	10	12	22	84,6%
Construtivismo	9	4	13	50,0%
Paulo Freire	4	3	7	26,9%
Abordagens sintéticas	3	1	4	15,3%

Fonte: Elaborado pela autora.

Como vemos na Tabela 2, a abordagem teórica mais referenciada nos documentos foi o sociointeracionismo (84,6% dos documentos), com referências a autores como Vygotsky e Bakhtin, dentre outros. Tais autores são mobilizados nos trechos em que são realizadas reflexões sobre as práticas de leitura e produção de textos. Os documentos sinalizam que a aprendizagem da língua materna deve acontecer por meio da interação, em que os alunos sejam considerados como sujeitos ativos no processo de aprendizagem e o professor como um mediador.

Foi observado que os conceitos sociointeracionistas da língua, principalmente oriundos dos escritos de Vygotsky, são empregados tanto nos documentos que veiculam a tendência 1 quanto nos que se referem à 3. Uma diferença entre esses dois blocos é que alguns documentos que se caracterizam pela tendência 3 articulam os autores sociointeracionistas com os autores construtivistas. Assim, onze documentos (42,3%) remetem ao sociointeracionismo e ao construtivismo, simultaneamente. Não há, nos documentos, reflexões sobre diferenças entre tais modelos teóricos, e ambos são tratados como teorias que auxiliam o professor a entender a criança como aprendiz ativo, o qual se apropria da escrita em situações de uso e reflexão.

Outro dado a ser ressaltado é que não foi possível encontrar nos documentos examinados orientações mais consistentes pautadas em métodos fônicos. Não foram encontradas também orientações relativas à cópia de padrões silábicos ou de pequenos textos e ainda atividades voltadas para o desenvolvimento da coordenação motora fina, tais como cobrir pontilhados

ou ligar pontinhos para formar desenhos e letras. Isso revela uma rejeição no discurso oficial às perspectivas sintéticas de ensino e aprendizagem da língua escrita que, entretanto, têm sido adotadas em programas de formação e materiais estruturados comprados por diversas secretarias de educação. Assim, indica-se um distanciamento entre o que está presente nos documentos elaborados pelas secretarias de educação e o que é proposto em termos de formação continuada de professores, revelando de modo bastante explícito as tensões sobre as quais tratamos anteriormente.

A esse respeito, pode-se citar o Programa Alfa e Beto, um dos programas que têm sido adotados em várias secretarias de educação. C. V. A. Silva (2012), ao analisar o material utilizado nesse programa, destaca que o mesmo é guiado por uma perspectiva sintética. No entanto, segundo os autores do programa, ele vem sendo usado em todo o território nacional.<sup>2</sup>

O Programa Alfa e Beto de Alfabetização incorpora o que existe de mais atualizado, eficaz e prático para alfabetizar crianças. A presente versão também incorpora inúmeras sugestões que vimos recebendo dos milhares de professores e coordenadores do Programa em todo país. Este Programa vem sendo implementado em centenas de municípios e já contribuiu em todo o país para alfabetizar mais de meio milhão de crianças. (SILVA, 2012, p. 86).

De acordo com o manual do Programa, a alfabetização deve ser entendida como domínio do código escrito:

#### O QUE É ALFABETIZAR

Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever. O que significa ler e escrever, ao final do 1º ano? Significa:

**Em leitura:** ler textos simples, com uma velocidade de pelo menos 60 a 80 palavras por minuto, com pelo menos 5% de erros.

#### **Em escrita:**

\* Escrever palavras e frases simples sob condição de ditado. Cada palavra deve conter todos os grafemas, ainda que a ortografia não seja perfeita.

\* Redigir pelo menos frases simples, de forma legível, inteligível e com sentido. (SILVA, 2012, p. 148).

<sup>2</sup> Todos os fragmentos relativos ao material do Programa Alfa e Beto foram extraídos de: SILVA, C. V. do A. *O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino de leitura e escrita*. 2012. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

Vemos que tal concepção é bastante distinta do que foi reconhecido nos documentos curriculares oficiais analisados. C. V. A. Silva (2012), ao se debruçar sobre o material desse Programa, mostra que, de fato, a ênfase é no trabalho de desenvolvimento da consciência fonêmica, como pode ser ilustrado no trecho do manual, a seguir:

Existem métodos mais eficazes para alfabetizar?

Sim. A evidência científica é muito sólida a esse respeito. Nas línguas em que se utiliza o sistema alfabético de escrita, a evidência científica comprova que os métodos fônicos são mais eficazes. Métodos fônicos são os métodos que associam de forma explícita a relação entre fonemas e grafemas. Dentre os métodos fônicos, os mais eficazes são aqueles que utilizam quatro estratégias:

\* Apresentam os fonemas de maneira explícita e sistemática.

“Cada lição, dia ou atividade introduz um novo fonema e associa a um grafema.”

\* Utilizam técnicas de síntese fonêmica.

“B + ala = bala; u+a+i = uai”

\* Partem do som para a letra, do oral para o escrito.

“O aluno conhece a linguagem oral, portanto o primeiro passo consiste em segmentar a palavra em sua menor unidade, o fonema”.

O quadro usado para apresentar os conteúdos a serem priorizados evidencia ainda o que foi concluído pela autora:

Materiais de alfabetização do Programa Alfa e Beto		
Material	Uso	Competência principal
Caligrafia e Grafismo: letras cursivas	Individual	Grafismo, caligrafia.
Aprenda a ler	Individual	Decodificação e fluência
Minilivros	Individual/ pequenos grupos	Fluência de leitura
Manual de Consciência Fonêmica	Coletivo	Consciência fonológica Consciência fonêmica Princípio alfabético
Letras, cartelas, cartazes e bonecos	Coletivo	Princípio alfabético Decodificação
Testes	Individual	Avaliação das competências principais da alfabetização

Quadro 3 – Quadro de descrição dos materiais extraído do Manual do Professor do Programa Alfa e Beto.

Fonte: Silva (2012, p. 87).

Reconhecendo a grande diferença entre o que os documentos curriculares propõem e o que é concebido em um dos programas que, aparentemente, tem tido uma grande inserção no cenário nacional, resta, por conseguinte, tentar entender os motivos que levam as gestões municipais e estaduais a adotarem certos materiais e propostas de formação. Para aprofundar essa reflexão, discutiremos, na sequência, as relações entre currículo e formação de professores.

### **CURRÍCULO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES**

Diferentes autores (GIROUX; MACLAREN, 1994; PEREZ GÓMEZ, 1995; SCHON, 1992; TARDIF, 2000), nas últimas décadas, sustentam que a formação continuada precisa contemplar as seguintes dimensões:

1. a socialização do conhecimento referente às diferentes áreas de saber, incluindo os saberes sobre os objetos de ensino, sobre os processos de aprendizagem e sobre as estratégias didáticas, dentre outros;
2. o desenvolvimento de práticas de estudo individual e coletivo;
3. a reflexão sobre a articulação entre os planos didáticos e o projeto da escola, considerando as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais;
4. a reflexão sobre as potencialidades da comunidade e as especificidades da instituição e do trabalho desenvolvido, valorizando a experiência do profissional.

Apesar de haver, entre os que estudam currículo, no contexto atual, certo “consenso” com relação a esses pressupostos, as experiências de formação de professores parecem ser bastante diversas. A grande tensão revela-se, sobretudo, na crescente adesão de secretarias de educação a propostas que preveem um controle extremo do trabalho do professor. Voltando ao exemplo usado para ilustrar essa tendência brasileira, remetemos novamente à pesquisa realizada por C. V. A. Silva (2012). Ao analisar as concepções subjacentes ao Programa citado, a autora destaca:

Em vários momentos o autor dos manuais do Programa Alfa e Beto sinaliza que os professores devem seguir à risca as orientações dos manuais para que os alunos tenham êxito na aprendizagem. Para tanto, ele apresenta *O plano de curso: organização do ano letivo*, onde vai indicar

que ações devem ser realizadas ao longo do ano letivo e o tempo que o professor deve disponibilizar para cada uma na aula. (SILVA, C. V. A., 2012, p. 150).

O quadro abaixo sintetiza tal aspecto:

<b>Distribuição do tempo letivo de acordo com as prioridades do programa de ensino</b>		
Competências	Proporção do tempo	Instrumentos
Consciência fonêmica	5%	Manual de consciência fonêmica bonecos, cartelas
Decodificação e fluência	30%	Aprender a ler Minilivros Ditados Letras do alfabeto Testes
Vocabulário e compreensão	25%	Aprender a ler Leitura livre
Caligrafia	10%	Grafismo e caligrafia
Matemática	15%	Livro de matemática
Ciências/ Estudos Sociais	15%	Livro de ciências

Quadro 4 – Quadro de descrição das orientações para distribuição do tempo extraído do Manual do Professor do Programa Alfa e Beto.

Fonte: Silva (2012, p. 155).

Pode-se observar, portanto, que há uma orientação bastante rígida sobre o que deve ser realizado em sala de aula, o que fica explícito igualmente no trecho a seguir:

No programa Alfa e Beto, a programação da aula deve ser feita em função de cada lição do livro Aprender a Ler. O planejamento deve ser, portanto, para um conjunto de 8 a 10 dias letivos, durante os quais o professor vai realizar todas as atividades previstas no livro Aprender a Ler e as demais atividades que constituem o programa de ensino. (SILVA, 2012).

Os modos como os professores devem se dirigir aos estudantes e conduzir as atividades também são prescritos no manual (SILVA, 2012):

9. IDENTIFICANDO O SOM NO INÍCIO DA PALAVRA
  - Mostre a cartela com a figura do SAPO e diga:



PROFESSOR: **A palavra SAPO começa com o som /s/.**

- Mostrando a cartela, diga:

PROFESSOR: **/s/. A letra S representa o som /s/.**

**Agora vamos recordar a quadrinha da sessão anterior para lembrar do som /s/.**

- Repito a quadrinha, exagere no som do /s/ inicial.

- Deixe os alunos irem repetindo com você:

<p>O sapo saiu da sala,  O sapo levou os sacos.  Um saco estourou no sapo,  Que susto levou o sapo!</p>
---

Os exemplos apresentados são bastante ilustrativos do que ocorre no material desse Programa, de maneira geral. Como pode ser observado, a concepção de professor é bastante diferenciada do que hoje é discutido entre autores de diversas perspectivas teóricas, no país, os quais convergem quanto ao princípio de autonomia do docente para planejar sua ação didática. Ao contrário, no Programa, vemos que o professor deve, simplesmente, executar o que é prescrito no material didático.

Apple (2006), ao refletir sobre esse fenômeno, associa a aceitação dessas propostas de formação ao processo de proletarização do trabalho docente e à desconfiança em relação à capacidade das professoras de ensinar os conteúdos escolares. Para o referido autor, estaria em evidência que as representações sobre a mulher na sociedade seriam um dos modos de explicar tal fenômeno. Para ele, essa representação acerca da incapacidade das professoras para ensinar de forma “eficaz” daria margem às propostas de estratégias formativas baseadas em prescrições não apenas do que deve ser ensinado, mas também de como e quando deve ser ensinado. O autor alerta que as próprias professoras, levadas muitas vezes pela realidade da proletarização (baixos salários, falta de tempo para planejar e estudar, falta de recursos, dentre outros), terminam acatando a ideia de que tais modelos de formação são necessários, para que elas possam “dar conta” das exigências atuais do ensino. Assim, a condição precária do trabalho docente alimentaria o senso comum de que é necessário conduzir a formação docente por meio de estratégias mais “eficazes” de prescrever as rotinas escolares.

Essa talvez seja uma interpretação possível para explicar os motivos pelos quais o Programa Alfa e Beto e outros de mesma natureza estejam sendo, supostamente, bem aceitos em muitas redes de ensino brasileiras. Um dado a mais que nos leva a entender tal fenômeno, para além das opções teóricas dessas secretarias, é que tais propostas, via de regra, são vinculadas à segunda tendência tratada no tópico anterior, que, como vimos, não encontra respaldo nos documentos curriculares oficiais. Três hipóteses podem ser levantadas: 1) os que tomam a decisão quanto à aquisição de programas de formação prescritivos e com uma concepção de alfabetização baseada em métodos sintéticos não concordam ou não conhecem as ideias veiculadas nas propostas curriculares adotadas na Rede em que atuam como gestores; 2) os gestores são guiados pela concepção de formação continuada descrita acima, ou seja, pelo senso comum de que os professores não têm capacidade para conduzir o ensino; 3) os gestores adotam tais políticas com base em critérios alheios às discussões pedagógicas.

Como foi frisado anteriormente, talvez haja no discurso do senso comum a crença de que os próprios docentes teriam preferência por tais propostas de formação. No entanto, a aceitação pelos docentes de propostas do tipo descrito vem acompanhada de conflitos, tensões, insatisfações, pois, como afirma Gatti (2003), os conhecimentos a que os professores têm acesso, por meio das formações continuadas, são incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Conseqüentemente, a aceitação de programas de formação que os reduzem a meros executores de rotinas pré-estabelecidas não implica obediência ao que é prescrito. Os professores, mesmo diante de condições precárias, desenvolvem mecanismos de constituição de identidades profissionais que entram em conflito com o que, aparentemente, seria uma boa solução para suas condições difíceis de trabalho. De fato, suas expectativas frente à oferta de programas de formação continuada são, algumas vezes, aparentemente contraditórias. Por um lado, como é recorrente nos depoimentos dos que trabalham com formação de professores, solicitam que os formadores “digam” o que eles devem fazer para resolver os problemas do cotidiano (que atividades utilizar, a que materiais recorrer); por outro lado, sentem-se incomodados com as posturas de formadores que “apresentam prescrições” sobre o que deve ser feito. Assim, a aceitação dos programas

prescritivos tende a gerar os conflitos, sobretudo, pela criação das “táticas” (CHARTIER, 2010) para desobedecer ao que é imposto.

Estudos sobre as expectativas dos professores acerca dos programas de formação ajudam a ressaltar tais aspectos. Para contribuir com esse debate, Leal, Guimarães e Silva (2001) conduziram uma pesquisa na qual analisaram uma experiência de formação docente e os depoimentos de professores a respeito dessa experiência. As pesquisadoras examinaram um projeto de formação continuada realizado em duas escolas, num total de 20 observações dos encontros de formação e entrevistas com as professoras participantes. No decorrer da formação, diferentes conflitos foram identificados. Os principais eram resultantes do confronto entre as concepções de ensino de produção de textos vigentes no espaço escolar e as concepções propostas no projeto em desenvolvimento. O depoimento de uma das professoras ressalta tal tensão, em face das orientações durante a formação de que elas deveriam executar atividades de produção de textos desde o início do Ensino Fundamental:

Não tendo domínio da escrita não poderia trabalhar com textos. Acha-va que o aluno não era capaz, pois antes precisava aprender as letras, as sílabas, as palavras, as frases... no final terminava em texto. (LEAL; GUIMARÃES; SILVA, 2001, p. 120, depoimento de uma professora).

Assim como essa professora, outras docentes que desenvolviam metodologias sintéticas de alfabetização (partindo das unidades menores da língua, como letras e sílabas, para as maiores, como palavras e frases) entraram em conflito com as orientações ressaltadas na formação. Caso essas docentes fossem inseridas em programas pautados em tais concepções, haveria maior aproximação entre seus conhecimentos prévios e o que estaria sendo proposto. No entanto, isso não significa que necessariamente as docentes aceitassem realizar as mesmas atividades propostas nos materiais estruturados ou que não sentissem, em vários momentos, insatisfação com suas próprias práticas. Os depoimentos das docentes mostraram que suas práticas e concepções não estavam cristalizadas, sendo possível repensá-las, quando havia espaço para isso:

Esse projeto aqui na escola pra mim foi assim... Veio de acordo com meus pensamentos, com minhas ideias, porque os outros lá fora sem-

pre têm alguma coisa que eu questiono, e aqui não houve esse questionamento de minha parte. Quer dizer, havia muitas dúvidas, muitas coisas que eu desconhecia... Eu uso, mas não sei dar o nome. Mas a diferença é essa: lá fora eles impõem um modelo único para todo mundo e eu não aceito isso. (LEAL; GUIMARÃES; SILVA, 2001, p. 122, depoimento de uma professora).

Na pesquisa citada, foi observado que os conflitos ocorridos durante a formação, que não seriam tão facilmente explicitados em um modelo formativo mais diretivo, possibilitaram a reconstrução de concepções e práticas. Observou-se que as docentes tinham expectativas quanto à formação que em muito se afastavam dos modelos centrados em prescrições rotineiras. Segundo as pesquisadoras, para as professoras, um bom processo formativo não pode impor de maneira unilateral o que o professor deve fazer:

O clima de confiança e de cumplicidade foi construído porque, conforme indica a fala da professora, não havia imposição do que deveria ser feito. Todos os temas eram discutidos a partir do que elas faziam, mas sempre numa atitude construtiva em que as próprias professoras, a partir do acesso aos conceitos e modelos teóricos sobre os temas, teorizavam e chegavam às suas próprias conclusões. (LEAL; GUIMARÃES; SILVA, 2001, p. 122-123).

Ainda na pesquisa citada, duas principais expectativas foram identificadas: (1) o respeito aos modos de pensar das professoras; (2) a não imposição sobre o que se espera que as professoras façam em sala de aula.

Reflexões feitas por Leal e Ferreira (2011), com base nas análises de relatos de experiência no âmbito do Programa Pró-Letramento, também enfatizam expectativas distanciadas das práticas prescritivas próprias de programas que adotam estratégias de repasse de rotinas aos professores. As autoras investigaram a articulação entre as estratégias formativas e os temas mais valorizados pelos orientadores de estudo participantes da formação no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul.

Foram examinados 152 relatórios de 24 orientadores de estudo, e os resultados apontaram que diferentes temáticas foram abordadas nos encontros pedagógicos, tais como: currículo, avaliação, alfabetização, letramento, leitura, biblioteca, produção de textos, oralidade, recursos didá-

ticos para o ensino da língua (jogos e livros didáticos). Muitas estratégias formativas foram contempladas, incluindo análise de relatos de aulas de professores, análise de textos de crianças, planejamento de aulas, vídeo em debate, leitura de textos literários e conversa sobre os textos, dentre outras. Nos relatórios, ficou claro que muitos docentes começaram a utilizar a leitura e a conversa sobre textos literários em suas salas, mesmo não havendo qualquer imposição de que essa estratégia ou qualquer outra passasse a fazer parte da rotina dos professores. Vemos, portanto, que, ao vivenciarem a situação de leitura, as professoras consideraram que o que estavam aprendendo poderia ser estendido aos estudantes.

Eu nunca dava muita importância para o levantamento dos conhecimentos prévios ou de antecipação do texto com os alunos, quando ia trabalhar leitura. Vejo que é uma forma de despertar a curiosidade dos alunos e envolvê-los na leitura. (Michele, tutora de Armação de Búzios).

Nesse sentido, parece evidente que não há uma rejeição a usar atividades desenvolvidas nos encontros: a rejeição é de atender às imposições acerca do que deve ser feito. Outro exemplo em relação a tal questão foi identificado nas situações de análise de relatórios de aula. Os orientadores de estudo ressaltaram que, por meio das discussões feitas após a leitura dos relatos de aulas de docentes e planejamento coletivo, perceberam que é preciso contemplar variadas situações de leitura, produção e reflexão sobre a língua.

Nas situações de análise de relatórios de aula e discussão sobre cenas de sala de aula filmadas ficou claro que no processo formativo não são apenas os conteúdos que podem ser objeto de reflexão pelos professores. Aspectos relativos à mediação docente também emergiram. Ou seja,

[...] o professor pode trabalhar o desenvolvimento de diferentes habilidades por meio de estratégias de leitura e para tanto é necessário que o professor seja mediador interagindo com seu aluno (comentando o texto, questionando, mobilizando o conhecimento de mundo para que o aluno faça suas previsões sobre o texto). (Adriane Angheben Eitelven)

Outros aspectos associados às expectativas dos docentes quanto aos modelos de formação continuada foram ressaltados pelas autoras. Nos relatórios das orientadoras, era recorrente a ênfase dada pelos professores ao tempo concedido nos encontros de formação para estudar, discutir e planejar coletivamente.

Foi importante a troca de experiências entre as cursistas que preferem os trabalhos em grupo. (Ângela Hermes).

A formação dos grupos de estudos é uma forma de dividir conhecimento e experiências pedagógicas./As trocas de experiências trouxeram importantes contribuições para a prática, possibilitando o repensar sobre os espaços destinados à leitura em sala de aula. (Silvia Regina Cavalheiro Zangirolami).

Enfim, os depoimentos sinalizam que as professoras aprovam experiências de formação que valorizam seus saberes, diferentemente do que propõem os programas estruturados sobre os quais tratamos acima. Dessa forma, as docentes mostram-se abertas para se descobrir enquanto sujeitos inacabados e capazes de aprender e de pensar sobre a sua prática, modificando-a de modo a favorecer o aprendizado dos seus alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados de pesquisa sobre as propostas curriculares analisadas e discutidas aqui revelam, no campo da alfabetização, um discurso bastante afinado entre os documentos oficiais. Porém, vemos que nem sempre parece estar de acordo com o que propõem esses documentos e as concepções e práticas implicadas nos materiais didáticos de programas de formação continuada adotados em municípios e estados brasileiros.

Por sua vez, os dados relativos a projetos de formação continuada abordados neste texto apontam a necessidade de se ampliar o conhecimento acerca de como pensam os professores sobre os objetos de aprendizagem, bem como acerca de suas concepções sobre quais seriam as melhores estratégias de ensino desses objetos. Observa-se, ainda, que é preciso compreender melhor quais são os avanços nas práticas atuais e as dificuldades e necessidades sentidas pelos professores.

Para isso, cabe a nós, docentes atuando na formação de professores alfabetizadores, caminhar em pelo menos duas direções, como sugere a professora Magda Soares (2012). Um primeiro caminho seria fazer o que ela denomina “pesquisas sobre a ponte”. Ou seja, investigar as relações sobre o que ocorre nas salas de aula em que se alfabetiza e os resultados de pesquisas psicológicas, linguísticas ou que estudam aspectos dos contextos escolares e familiares das crianças. O segundo caminho seria formar alfabetizadores que conheçam esses estudos, não para se tornarem “[...] pesquisadores em sala de aula, mas para que sejam professores reflexivos, que dominam os fundamentos científicos, para entender o processo de alfabetização da criança e intervir nele de forma adequada.” (SOARES, 2012, p. 15). Em síntese, é isso que todos queremos!

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago. 2008.
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Tradução V. Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2004.
- CHARTIER, A. M. A questão da língua materna na formação continuada entre os anos 1970 e 2010 na França. In: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. S. *Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática*. Recife: Ed. UFPE, 2010. p. 53-67.
- CRUZ, M. C. S. *Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979a.

\_\_\_\_\_. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico City: Siglo XXI, 1979b.

FRADE, I. C. A. S. Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Boletim 09: alfabetização e letramento na infância*. Brasília, DF, 2005. p. 28-41.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GIROUX, H.; MACLAREN, P. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F., SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 125-154.

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L.; SILVA, A. C. Análise de um processo de formação de professores sobre produção de textos. In: GUIMARÃES, G. L.; LEAL, T. F. *Formação continuada de professores*. Recife: Bagaço, 2001. p. 113-126.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (Org.). *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Org.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, T. F.; FERREIRA, A. T. B. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011.

LEITE, T. M. B. R. *Alfabetização: consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção*. 2006. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F.; MARTINS, R. (Org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2008. p. 13-33.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de 9 anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2009.



MATTHEWS, M. M. *Teaching to read historically considered*. Chicago: The University of Chicago Press, 1967.

MIALARET, G. *L'apprendimento della lettura*. Roma: Armando, 1967.

MORAIS, A. G. *A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica*. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.

\_\_\_\_\_. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 12, n. 70, p. 58-67, jul./ago. 2006.

\_\_\_\_\_. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). *Indagações sobre currículo*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p. 17-48.

PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PICOLLI, L.; CAMINI, P. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

SANTOS, C.; ALBUQUERQUE, E. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 95-109.

SCHON, D. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza u el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Piados, 1992.

SILVA, C. S. R. O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p.37-64. (Explorando o Ensino).

\_\_\_\_\_. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F.; MARTINS, R. (Org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008. p. 35-58.

SILVA, C. V. A. *O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino de leitura e escrita*. 2012. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas e ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. Entrevista: Magda Becker Soares. *Letra A – O jornal do alfabetizador*, Belo Horizonte, ano 8, ed. especial, p. 13-15, nov./dez. 2012.

SOUZA, I. P. M.; CARDOSO, C. J. Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., GT 10: Alfabetização, leitura e escrita, 2012, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2012. p. 1-16.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. p. 112-128.