ISSN 2525-6580, Serrinha, Bahia - v.9, n.especial1, 2024. https://doi.org/10.59033/cm.v9iespecial1.1372

ARTIGO / ARTICLE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS NUMA PERSPECTIVA DE ALFABETIZAR LETRANDO: QUE FORMAÇÃO? QUE SABERES?

TRAINING OF LITERACY TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF LITERACY TEACHING: WHAT TRAINING? WHAT DO YOU KNOW?

Cíntia Araújo Ferreira[1], Edeil Reis do Espírito Santo[2*]

[1]Pedagoga, Pós-graduanda em Alfabetização e Letramento e Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano- *Campus* Serrinha, Especialista em Gestão Educacional e Docência no Ensino Superior e Básico pelo Instituto Carreira – Belém de Pará. Professora da rede municipal de Serrinha - BA.

[2]Autor Correspondente. Pedagogo, Mestre em Educação Sociedade e Culturas, pela Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS. Especialização em Alfabetização e Letramento, pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano e Docente da Rede Pública Municipal de Senhor do Bonfim - BA. E-mail: edresanto@gmail.com.

Recebido: 01/06/2024 **- Revisado:** 15/07/2024 **- Aceito:** 25/07/2024 **- Publicado: 21/10/2024**

RESUMO: A formação do/a professor/a alfabetizador/a precisa contemplar conhecimentos, saberes, fazeres, estratégias/técnicas e encaminhamentos que deem conta das especificidades do processo de alfabetização num paradigma de alfabetizar letrando. Assim sendo, este artigo é fruto de uma pesquisa que tem como objetivo basilar elencar os saberes necessários aos/às professores/as alfabetizadores/as, na atualidade, tendo como questão-problema "Quais saberes são necessários ao/à professor/a alfabetizador/a na atualidade?". Assim sendo, esta pesquisa tomou por análise os trabalhos de Abdalla (2021); Silva e Sampaio (2021); Capicotto (2017) e Leal (2005), os quais foram analisados à luz da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). As bases teóricas se dão a partir de Tardif (2002, 2013), Gauthier et al (2013), Soares (2009, 2020,) e Perrenoud (2000), além das autoras que fornecem os dados para a constituição das discussões e análises. Os resultados apontam que as mudanças histórico-sociais na concepção e nas práticas de alfabetização têm provocado a emergência de distintos saberes que abarcam desde questões técnico-instrumentais a questões voltadas à dimensão ético-político-social da ação docente na alfabetização.

Palavras-chave: Formação docente. Saberes docentes. Alfabetização e Letramento.

ABSTRACT: The training of literacy teachers needs to include knowledge, practices, strategies/techniques and guidelines that take into account the specificities of the literacy process in a paradigm of teaching literacy through literacy. Therefore, this article is the result of research that aims to list the knowledge needed by literacy teachers today, with the problem question being "What knowledge is needed by literacy teachers/ currently?". Therefore, this research analyzed the works of Abdalla (2021); Silva and Sampaio (2021); Capicoto (2017) and Leal (2005), which were analyzed using the Content Analysis technique (Bardin, 1977). The theoretical bases are based on Tardif (2002, 2013), Gauthier et al (2013), Soares (2009, 2020) and Perrenoud (2000), in addition to the authors who provide the data for the constitution of discussions and analyses. The results indicate that historical-social changes in the conception and practices of literacy have caused the emergence of different types of knowledge that range from technical-instrumental issues to issues focused on the

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International

ethical-political-social dimension of teaching action in literacy.

Keywords: Teacher training. Teaching knowledge. Literacy and Literacy

INTRODUÇÃO

O processo de formação do/a professor/a alfabetizador/a deve, necessariamente, contemplar conhecimentos, saberes, fazeres, estratégias/técnicas e encaminhamentos que deem conta das especificidades do processo de alfabetização num paradigma de alfabetizar letrando. Assim sendo, este artigo é fruto de uma pesquisa que tem como objetivo basilar elencar os saberes necessários aos/às professores/as alfabetizadores/as, na atualidade, tendo como questão-problema “Quais saberes são necessários ao/à professor/a alfabetizador/a na atualidade?”

Sob esse prisma, a formação inicial e continuada são vistas como processos complementares e necessários e as necessidades formativas como um elemento sempre inconcluso, posto que os saberes docentes derivam dos espaços acadêmicos, dos documentos e práticas que instituem as bases curriculares, das ciências da educação, dos campos disciplinares e, especialmente, das experiências, em cujo bojo de ação e prática reflexiva, todos os demais saberes tendem, na visão de Tardif, a se transformarem em um saber revalidado e ressignificado pela prática. Nesse sentido, há o entendimento de que os saberes do/a alfabetizador/a fazem diferença no processo de ensino aprendizagem e na formação humana e cidadã; saberes esses que costumam constituir as reservas, ou seja, as fontes de onde os/as professores/as se abastecem para engendrar suas ações formativas.

Historicamente, as compreensões e concepções de alfabetização têm se transformado no curso do tempo e das necessidades socioculturais e políticas em cada sociedade. Assim sendo, o ensino da escrita alfabética, o trabalho com a leitura e sua compreensão, a produção de textos e a função social da língua escrita sofreram e sofrem alterações no seio das sociedades, a partir de suas demandas, valores e ritos, o que tem requerido a construção/ desenvolvimento de novos e distintos saberes que abarcam desde questões técnico-instrumentais a questões voltadas à dimensão ético-político-social da ação docente na alfabetização.

O presente artigo é resultado de uma pesquisa que tomou por análise quatro textos científicos resultantes de estudos que se voltam para a discussão dos saberes do/a professor/a alfabetizador/a. Os trabalhos de Abdalla (2021); Silva e Sampaio (2021); Capicotto (2017) e Leal (2005) foram analisados à luz da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) e, dos textos em questão, emergem desde categorias temáticas que sugerem saberes mais voltados à dimensão técnica e metodológica da alfabetização em contexto de letramento, até saberes que se voltam para as questões ético-políticas da formação do/a professor/a alfabetizador/a, no sentido de compreender e trabalhar criticamente a formação humana e o significado do conhecimento escolar e da escrita enquanto instrumentos ou ferramentas de emancipação e compreensão da realidade.

As bases teóricas que sustentam este trabalho se constroem, especialmente, a partir de Tardif (2002, 2013), Gauthier et al (2013), Soares (2009, 2020,) e Perrenoud (2000), além das autoras que fornecem os dados para a constituição das discussões e análises.

METODOLOGIA

O tecer de uma Metodologia, na construção e no desenvolvimento de uma pesquisa, tem como intenção basilar indicar o caminho adequado e pertinente na procura do saber. Ao definir métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa, ou seja, ao se estabelecer uma orientação metodológica, o/a pesquisador/a tende a iluminar a questão-problema e os objetivos, na condição de fios condutores da pesquisa, a fim de pinçá-los e melhor vê-los e compreendê-los.

Esta pesquisa tem natureza qualitativa, uma vez que tem como foco não a compreensão dos fatos a partir de objetividades e dados observáveis, mas a construção e o delineamento de explicações profundas, por meio das quais se busca relacionar aspectos particulares do comportamento a contextos mais amplos, com o intuito de compreender os problemas em sua amplitude e/ou totalidade dos fenômenos que os envolvem, ao invés de focar conceitos específicos. Sob o prisma qualitativo, acolhe-se a subjetividade e a interação do sujeito pesquisador com o fenômeno, num contexto em que sujeito e objeto se imbricam, já que as descobertas da ciência não são alheias aos sujeitos

históricos que empreendem os estudos e pesquisas, pois, o conteúdo resultante não se desvencilha dos valores, concepções, cosmovisões, bem como do contexto sociocultural e histórico em que tal sujeito se encontra imerso.

Assim sendo, quando se constrói uma metodologia, nada mais se faz do que apontar os "caminhos e percursos" adotados e tomados por seus/suas autores/as, no que tange às concepções de Ciência e Conhecimento, bem como ao tipo de pesquisa e aos Métodos, Técnicas e Instrumentos escolhidos. A cientificidade e confiabilidade de uma pesquisa têm, portanto, na Metodologia a sua maior base para qualificar a pesquisa dentro dos preceitos de rigor e de adequação aos requisitos de uma ciência em que a subjetividade e a objetividade, o sujeito e o objeto se entrelaçam, se imiscuem e, dessa maneira, se influenciam reciprocamente.

Caminhos e percursos – as técnicas e os instrumentos de pesquisa

Tendo em vista o exposto anteriormente, temos aqui o compromisso de expor o conteúdo relevante e recorrente que emerge dos textos científicos postos em análise/apreciação, a tecitura do texto se constrói de maneira que os pretensos leitores desta pesquisa tenham condições de compreender como chegamos a tais dados, ou seja, tenham ciência de que bases teóricas e técnico-científicas nos orientaram para a composição deste *corpus*.

Desse modo, tomamos como base de recolha/levantamento de dados um conjunto formado por 4 (quatro) textos científicos levantados via plataforma de buscas *Google* Acadêmico, a saber: "Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola" (Leal, 2005), capítulo integrante da obra que tem Morais, Albuquerque e Leal (2005) como organizadores; "A formação, os desafios, os saberes e as competências do professor alfabetizador na contemporaneidade" (Abdalla, 2021), "Os saberes das professoras alfabetizadoras: a realidade de três escolas públicas do município de Jequié-BA", (Silva; Sampaio, 2021) e, por fim, "Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário" (Capicotto, 2017), dissertação da qual se tomou por análise o capítulo 2 – "Professor alfabetizador: formação e saberes". Conforme explicita o *site* Periódicos UFMG (2018., s.p.).

> A Google, pensando em agrupar conteúdo científico variado e confiável, criou a base de dados Google Acadêmico (Google Scholar). A ferramenta auxilia na busca de material científico relevante, indo de artigos científicos a livros. Esses conteúdos são possíveis de serem utilizados como referências bibliográficas na elaboração de outros materiais, como TCC's (Trabalhos de conclusão de curso), monografias, dissertações, artigos etc.

O *Blog* Uniderp aponta um diferencial qualitativo em relação às produções indicadas pelo *Google* Acadêmico, já que, segundo o *Blog*, "quando você digita uma palavra na página do *Google*, os algoritmos vão listar os resultados orgânicos e informais, ou seja, aqueles que aparecem em primeiro lugar, de acordo com os critérios do buscador —, por exemplo, os *sites* mais visitados, materiais mais baixados, etc." Consoante os dados apresentados pelo referido *Blog*, os buscadores não especializados em pesquisas acadêmico-científicas tendem a não apresentar uma filtragem precisa do assunto pesquisado, o que pode gerar o acesso a produções não pertinentes à pesquisa feita, bem como trazer produções não confiáveis no tocante ao rigor científico requerido por um trabalho acadêmico. Em função disso, o *Google* Acadêmico conta com um acervo de alta qualidade técnico-científica, porquanto a escolha dos materiais escritos é ranqueada a partir de uma revisão operada várias vezes por diferentes especialistas.

Todos esses textos foram escolhidos em função da rica e robusta discussão teórico-reflexiva que tecem sobre os saberes necessários à prática docente na alfabetização e a sua análise foi feita com base naquelas ideias e conteúdos mais relevantes e recorrentes na sua tecitura (Análise de Conteúdo).

Assim sendo, com a intenção de saber quais seriam os saberes necessários para o professor alfabetizador na atualidade, seguimos uma espécie de trilha, seguindo as fases da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), a saber:

1. Pré-análise - etapa que tem por intuito fazer a escolha dos documentos submetidos à análise (*corpus*), a formulação de hipóteses e de objetivos, bem como a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Nesta fase, parte-se de leituras iniciais para leituras cada vez mais aprofundadas e exaustivas, de modo a perceber e categorizar os conteúdos relevantes dos textos apreciados.

2. Análise do material - momento em que se dá o tratamento do material coletado na fase anterior, de modo a transformar as informações do texto em dados passíveis de serem analisados, quando se opera a codificação, isto é, se constrói categorias. As categorias são unidades de significação ou de registro e podem se constituir a partir de palavra, frase, tema, ou ainda dos documentos em sua forma global. Aqui, fizemos opção pela categorização temática, extraindo dos textos os temas relevantes e significativos.

3. Tratamento e interpretação dos dados - após a categorização, é o momento de discutir descritiva e analiticamente os sentidos das unidades de registro – no caso deste artigo, os temas – de modo a produzir um texto síntese para cada uma dessas unidades (categorias). É nesta etapa que se procede a interpretação e se constrói inferências, tentando atribuir sentidos nem sempre aparentes ou explícitos nos textos apreciados.

Como se pode perceber o papel acurado e criterioso do analista é essencial, haja vista o delineamento das rubricas, unidades de sentido e/ou categorias serem resultado de uma ação objetiva e sistemática que visa abstrair significados nem sempre presentes na superfície dos textos. Tendo em vista essa questão, Laurence Bardin (1977) pontua:

> O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: [...]. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. [...], o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (Bardin,1977, p. 39).

Segundo Câmara (2013) a análise de conteúdo é uma das técnicas utilizadas para a interpretação de dados oriundos de pesquisas qualitativas. A autora esclarece que, na perspectiva de Bardin, a análise de conteúdo seria um conjunto de técnicas de análises das informações/comunicações buscando obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição (detalhamento) dos conteúdos das mensagens, indicadores que permitam a inferência (intervenção) de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Assim, “o/a pesquisador/a busca compreender as características, estruturadas ou modelos que estão por trás

dos fragmentos de mensagens tornados em consideração" (Câmara, 2013, p. 182).

São esses fragmentos que se tornam dados informativos para o/a pesquisador/a analisar. Dessa forma, percebe-se a necessidade de o/a pesquisador/a ter um olhar crítico e conhecer claramente as etapas que delimitam suas ações durante a pesquisa.

Nessa perspectiva, aqui apresentamos os achados (unidades temáticas) oriundos de quatro textos científicos que abordam os saberes dos/as professores/as alfabetizadores/as para a sua atuação profissional. Depois da seleção de alguns artigos e pesquisas, fizemos uma leitura flutuante, seguida de leituras mais acuradas, seguindo a trilha proposta por Bardin para análise dos quatro trabalhos acima mencionados. Esses trabalhos possuem nos seus *corpora* algo em comum - abordam os saberes engendrados e desenvolvidos pelos/as professores/as nas práticas e fazeres da alfabetização. A seguir, temos a análise categorial a partir de temas retirados desses textos científicos posto em apreciação.

SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA ALFABETIZADORA NA ATUALIDADE

O ato de ensinar exige formação consistente, a qual envolve instrumentalidade, criticidade e capacidade de refletir sobre as práticas e fazeres docentes de modo a transformar a experiência em elemento de melhoria e aperfeiçoamento da ação didático-pedagógica. Sob essa ótica, Chartier (2002) afirma que o professor delineia a sua ação com base no que se discute no meio acadêmico e é transposto para os textos do saber, levando em conta apenas o que é possível e pertinente de ser feito em sala de aula. Afinal, os saberes docentes se constituem de conhecimentos e práticas validadas e propagadas pela universidade e espaços acadêmicos em geral e, por isso, tais saberes derivam das muitas ciências e ramos do conhecimento. Contudo, esses conhecimentos vão se transformando a partir das práticas e dos fazeres pedagógicos e, desse modo, passam a constituir saberes – envolvendo experiências e um conjunto de atividades e práticas que refletem um modo pessoal e *sui generis* cunhado pelo/a professor/a.

As práticas dos/as professores/as alfabetizadores/as são uma apropriação histórica, isto é, são ações reconstruídas e/ou ressignificadas a partir das orientações curriculares e documentos oficiais norteadores de cada país, bem como de um conjunto de encaminhamentos didáticos, atividades e estratégias engendrados e partilhados pela comunidade de docentes a partir das exigências concretas do seu nicho profissional.

Ao lançarmos o nosso olhar sobre o texto “Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola”, de Leal (2005), essa nos diz que o exercício da função de alfabetizador/a exige muitos tipos de saber. Como a nossa busca se constrói em torno dos saberes necessários ao professor alfabetizador na atualidade, temos, como unidades temáticas de sentido, os seguintes saberes emersos desta obra:

Leal (2005): Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola	
1-	Conceito de alfabetização, articulando-o com letramento.
2-	Compreensão sobre o que é a Escrita Alfabética.
3-	Identificação e compreensão das hipóteses levantadas sobre a escrita.
4-	Estratégias processos das crianças para a compreensão de como a Escrita Alfabética funciona.
5-	Domínio de uma gama de estratégias/ações interventivo-mediadoras que auxiliem as crianças a compreenderem o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Ao atentarmos para os temas que se evidenciam no texto de Leal, é possível depreender que a autora se compromete com uma formação do/a professor/a alfabetizador/a numa perspectiva de alfabetizar letrando, evidenciando a necessidade de esse/a docente compreender o conceito de alfabetização (aquisição e domínio da escrita alfabética em seus aspectos técnicos e conceituais) atrelado ao conceito de letramento (uso sociocultural da escrita, a partir dos distintos gêneros, em função das muitas demandas socioculturais). O conjunto de saberes pinçados da discussão proposta pela autora sugere uma instrumentalidade docente na qual a intervenção/mediação se apresenta como uma capacidade essencial e diferenciada do/a professor/a de atuar com todos/as e com cada alfabetizando/a ao mesmo tempo, no sentido de elaborar, adequar e aperfeiçoar um cabedal de estratégias, atividades e encaminhamentos que aproximem o sujeito aprendente do conhecimento.

Sob esse olhar, a ação interventivo-mediadora do/a alfabetizador/a dirigida para o/a alfabetizando/a funciona como uma espécie de auxílio, sem o

qual dificilmente a aprendizagem ocorreria. Segundo Coll (2006, *apud* Onrubia, 2006, p. 123-124) essa mediação/intervenção constitui

> [...] uma *ajuda* (grifo do autor) ao processo de aprendizagem. Ajuda necessária, porque sem ela é altamente improvável que os alunos cheguem a aprender, e a aprender da maneira mais significativa possível, os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e a sua capacidade de compreensão da realidade e de atuação nela, que a escola tem a responsabilidade social de transmitir. Mas apenas ajuda, porque o ensino não pode substituir a atividade mental nem ocupar o seu lugar.

O que se compreende do conjunto de ideias propostas nos cinco saberes textualmente citados pela autora é o alerta para a necessária formação que contemple uma instrumentalidade crítica e consciente, haja vista os saberes levantados por Leal se mostrarem interdependentes. Essa instrumentalidade consciente se revela, para além da superfície do texto, ao mesmo tempo numa visão indissociável entre alfabetização e letramento, mas também numa posição de não diluir a alfabetização e o letramento numa única poção.

Ora, o processo de formação do/a professor alfabetizador/a é complexo, pois a ação formativa deve tornar o/a profissional capaz de exercer suas funções no que se refere ao ensino e desenvolvimento da escrita e da leitura. Dessa maneira, o/a docentes deve saber, especialmente, distinguir habilidades de alfabetização inicial daquelas que se referem à consolidação da alfabetização nos últimos dois anos das séries iniciais do Ensino fundamental. Soares (2020) alerta para a necessidade de se estabelecer a distinção entre um processo de aquisição da língua (oral e escrita) e um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); o que se pode entender que a alfabetização (aprendizado da mecânica da escrita), mesmo estando intimamente ligada ao letramento (uso social da escrita enquanto tecnologia), tem a ver com um momento inicial do domínio do ler e do escrever e o letramento, por sua vez, seria um processo de nível sempre crescente que constitui um desenvolvimento perene da língua escrita demandado pelas práticas e necessidades de uma sociedade grafocêntrica e de um crescente e desenfreado conhecimento que carece de registro.

No percurso desenhado pela autora, um saber essencial ao/à alfabetizador/a é justamente ser capaz de delinear um caminho teórico-prático em que a criança compreenda como funciona o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), isto é, o/a alfabetizando/a precisa reconstruir (reelaborar) em sua mente as regras internas (propriedades) do SEA, bem na perspectiva psicogenética sugerida por Ferreiro e Teberosky (1985). Logo, a criança é vista como um ser ativo que elabora hipótese sobre a escrita como objeto conceitual e, dessa maneira, tais hipóteses precisam ser compreendidas pelo/a docente e ser instrumento para balizar suas ações interventivo-mediadoras.

No conjunto da obra, pode-se entender como saber síntese do/a professor/a alfabetizador/a a gestão competente da classe, pois, de posse dos conhecimento técnicos e críticos sobre a escrita alfabética e seu desenvolvimento em uso sociocultural - letramento –, é possível trabalhar com diferentes formas de agrupamentos e individualmente falando, levando em conta a heterogeneidade da classe em nível de conhecimento sobre a base alfabética da língua, como também acerca da função, linguagem e estrutura dos gêneros textuais.

Sob esse prisma, os objetivos de aprendizagem devem se adequar às carências e necessidades específicas de cada aprendente no grupo-classe, de maneira que uma mesma proposta ou atividade se concatene ao nível mediação requerida pelo sujeito. Por exemplo:

> Uma atividade de reflexão fonológica pode, para alguns alunos, ajudá-los a entender que a escrita tem propriedades do significante (palavra) e não do objeto representado; para outros, pode servir para ajudá-los a superar dificuldades ortográficas de trocas entre pares mínimos (p/b, t/d, f/v); para outros, pode servir para que percebam que existe uma unidade sonora menor que a sílaba (fonema) e que possam identificá-la; para outros, pode servir para ajudá-los a se apropriarem de correspondências grafofônicas (Leal, 2005, p.92).

Portanto, no que se refere às habilidades essenciais a serem desenvolvidas pelo/a professor/a alfabetizador/a “[...] podemos elencar como uma das mais relevantes e difíceis, a de identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo (Leal, 2005, p. 91). A autora conclui focando nessa instrumentalidade crítica e consciente (por nós denominada), alertando que a alfabetização é um processo complexo cujo desenvolvimento

requer profissionalização, planejamento, conhecimentos de diversas ordens e compromisso, “sendo necessário, portanto, dedicarmo-nos ao estudo e ao desenvolvimento de nossas próprias capacidades” (Leal, 2005, p. 109). Essa dedicação ao estudo e, compreendemos nós, desenvolvimento de uma instrumentalidade (capacidades de ação consciente) tem a ver, no conteúdo situado além da superfície do texto, com esse processo formativo que deve englobar uma dimensão técnica, por vezes relegada a segundo plano na formação docente inicial, e uma formação crítica ou política.

Na esteira desse processo formativo que é técnico, mas também crítico ou político, o estudo intitulado “A formação, os desafios, os saberes e as competências do professor alfabetizador na contemporaneidade”, de Abdalla (2021), entende que a formação docente é uma espécie de transformação dos saberes adquiridos nos processos de socialização em vários âmbitos (familiar, escolar e universitário). A autora reflete que “[...] é no ‘chão da escola’, no cotidiano escolar, que os educadores se deparam com as dificuldades enfrentadas em sala de aula e também com as possibilidades de melhoria da sua práxis (Abdalla, 2021, p. 27). Assim, os saberes docentes são, nessa compreensão, um conjunto de experiências construídas e vivenciadas pelo/a professora/a ainda enquanto aluno/a, bem como oriundas dos estudos das ciências da educação e das vivências do ambiente escolar, das relações com as crianças, colegas de profissão e grupo gestor, tudo isso colaborando para a formação de saberes que vão se construindo e possibilitando uma atuação de qualidade desse/a professor/a como alfabetizador/a (Abdalla, 2021).

Sob esse prisma, foi possível levantar os seguintes saberes como unidades temáticas de sentido:

Abdalla (2021): A formação, os desafios, os saberes e as competências do professor alfabetizador na contemporaneidade
1. Construção de práticas pedagógicas sustentadas teoricamente.
2. Organização e direção de situações de aprendizagem no processo de alfabetização (saber fazer).
3. Estratégias e encaminhamentos que promovam a formação humana (para além da vida acadêmica)
4. Envolvimento dos alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.

A autora aponta com um dos primeiros saberes necessários à ação do/a professor/a alfabetizador a **construção de práticas sustentadas teoricamente**, contudo, a construção de práticas validadas também por uma

base teórica passa necessariamente por uma formação inicial que forme docentes para além do conteúdo específico da sua área de ensino. Nessa perspectiva é urgente uma reconstrução da proposta de formação docente com vistas a propiciar aos/às professores/as a participação num processo formativo que mobilize os saberes da ciência da educação – a pedagogia e, constituído por um ambiente fecundo, onde a experiência é construída em discussão com seus pares e ressignificada nos fazeres e saberes inerentes às ações formativa e didático-pedagógica, de maneira que esse/a professor/a tenha oportunidade de, continuamente, construir e reconstruir novos saberes, com o intuito de contribuir para a aprendizagem de todos/as aqueles/as que chegam aos bancos escolares.

A prática sustentada teoricamente é aquela que não se baseia apenas nos fazeres e saberes cotidianos, tampouco na pura racionalidade técnico-científica. O sustento que o/a professor dá à sua ação profissional tem a ver diretamente com um construto em que as bases teóricas se intercomunicam com os fazeres/práticas e esses fazeres/práticas situam esse conjunto de teorias no seio do conjunto dessas ações cotidianas (práticas). Desse modo, sustentar teoricamente as práticas envolve, a nosso ver, uma atividade complexa e recíproca em que elementos materiais e imateriais, ideias e fazeres, conhecimentos e saberes, conhecimentos e contextos criam uma realidade nova, um novo saber. Então,

> Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe sua dialética. Teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética (GHEDIN, 2002, p. 133).

Como se vê, o saber fazer do/a professor/a alfabetizador é baseado nesse movimento dialético de compreender a teoria e a prática em suas especificidades, mas complexamente, em suas imbricações e reciprocidades. E, na construção de seu raciocínio, Abdalla (2021) sugere também como saber do/a alfabetizador a **organização e direção de situações de aprendizagem**, o que supõe um domínio de um conjunto de ações, encaminhamentos,

estratégias, atividades, conhecimentos, saberes e fazeres que engendrem não um método, mas uma Metodologia de Alfabetização, um caminho que ofereça elementos práticos e epistemológicos para que esse/a alfabetizador/a, dentro da ótica de Perrenoud (2000), seja capaz de organizar e dirigir situações de aprendizagem, ou seja, convém despender energia e tempo (planejamento) e dispor de competências profissionais (conhecimentos, saberes e capacidades) para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem (encaminhamentos, estratégias) que envolvam pesquisa, identificação e resolução de problemas.

Afirmando essa necessidade da competência técnica do/a professor/a alfabetizador/a, Abdalla não deixa escapar também a dimensão social e política do trabalho desse/a alfabetizador e sugere, pois, como saber inerente a esse/a docente **estratégias e encaminhamentos que promovam a formação humana - para além da vida acadêmica** – entendendo a docência como uma atividade complexa e a formação enquanto via de compreensão dessa complexidade e superação das questões e imbróglios dela advindos.

A leitura do texto nos faz supor que a autora compreende essa formação humana enquanto elemento que só se efetiva através de uma atitude crítica e consciente, afinal,

> [...] por meio de uma atitude reflexiva, o professor pode desenvolver uma prática que seja transformadora e significativa ao contexto social dos alunos contemplados, ou pode apropriar-se de uma prática mecânica, que tem como principal finalidade repassar conteúdos e realizar atividades meramente repetitivas (Abdalla, 2021, p. 27).

A troca de experiência entre os profissionais no ambiente de trabalho e a análise situada das práticas educacionais como processos amplos de caráter ético-político-social põem em destaque o papel dessas estratégias e encaminhamentos comprometidos com uma formação acadêmica em diálogo com uma formação para a vida, para a humanização, para a cidadania plena. Logo, “[...] o ensino é uma profissão orientada por valores, relacionando-se, no seu sentido mais profundo, com a mudança, de uma forma direta, no crescimento dos alunos e, de uma forma indireta, na melhoria da sociedade em geral” (Day, 2004, p. 44).

No emaranhado dessa dimensão humana enquanto saber a ser construído pelo/a professor/a alfabetizador/a, **o envolvimento dos alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho** é mais um saber, captado pela nossa leitura inferencial, também pautado nas ideias de Perrenoud (2000).

Este saber, especificamente, requer do professor a mobilização de inúmeros outros saberes ou capacidades, como provocar o desejo de aprender, de maneira a explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e, por conseguinte, desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação. No âmbito da autonomia, organizar os/as aprendentes, a fim de discutir e negociar regras e contratos, alargar a formação por meio da oferta de atividades opcionais e, por fim, conduzir o educando à construção de um projeto de vida (Perrenoud, 2000).

As unidades de sentido (temas) captados no trabalho de Abdalla (2021) deixam bem evidente que os saberes do/a professor/a alfabetizador/a possuem duas dimensões que se inter-relacionam – a dimensão técnico-instrumental e a dimensão sociopolítica ou humana. Por isso, a instrumentalidade (dimensão técnica) não pode estar dissociada da formação política (consciência crítica), posto que um processo formativo qualificado é fruto desses dois elementos em comunicação perene. Nesse contexto, a formação promissora requer uma docência pautada num preparo técnico que dê conta da gestão da classe, no sentido de organizar os processos de ensinar e aprender com consciência e proatividade, assim como da formação humana em seu sentido mais amplo, envolvendo relações interpessoais, comprometimento com as questões que pautam a coletividade e demarcam uma existência cidadã. Sob esse olhar, “[...] a prática do professor depende da concepção que ele tem do próprio trabalho, da sua importância no desenvolvimento dos educandos e principalmente na construção do seu ser individual, social e profissional” (Abdalla, 2021, p. 27).

Ao tomarmos por análise o texto 3, “Os saberes das professoras alfabetizadoras: a realidade de três escolas públicas do município de Jequié-BA”, de Silva e Sampaio (2021), fica nítido que as autoras compreendem a prática alfabetizadora enquanto uma ação complexa e orientada por saberes múltiplos, haja vista o complexo contexto da sala de aula exigir a mobilização de uma série de conhecimentos, competências e habilidades, o que leva esse/a professor/a alfabetizador/a a construir uma espécie de “reservatório de

saberes". Do colóquio proposto pelas autoras, se evidencia a ideia de uma construção processual dos saberes e, por isso, o/a docente está em constante processo de formação e desenvolvimento da sua identidade profissional.

Dessa ótica, emergem como unidades temáticas de sentido os saberes a seguir:

Silva; Sampaio (2021): Os saberes das professoras alfabetizadoras: a realidade de três escolas públicas do município de Jequié-BA
1. Relação entre sabres experienciais e saberes da formação profissional;
2. Ressignificação da ação pedagógica a partir do saber experiencial (reflexão sobre a prática);
3. Articulação entre Alfabetização e Letramento;
4. Conhecimento acerca dos métodos de alfabetização.

As autoras definem, logo de início, dois saberes inerentes à prática do/a alfabetizador/a cuja relação é muito tênue, a saber: Relação entre sabres experienciais e saberes da formação profissional e Ressignificação da ação pedagógica a partir do saber experiencial (reflexão sobre a prática). É uma questão lógica a relação entre os saberes iniciais e os saberes profissionais, bem como da experiência na leitura e possível ressignificação da prática pedagógica. Ora saber relacionar experiência com a formação profissional é uma competência (saber) exigido a qualquer docente, não somente daquele que atua na alfabetização. Além do mais, é impossível ressignificar a ação pedagógica sem refletir sobre a experiência.

Diante disso, figuram entre saberes caros ao/à alfabetizador/a saber articular alfabetização ao processo de letramento, bem como desenvolver uma metodologia de alfabetização, de maneira a garantir o ensino sistemático e estruturado da escrita alfabética atrelado ao uso da tecnologia da escrita, em situações nas quais o aprendente precise ler, compreender e produzir os mais distintos gêneros textuais, ou seja, promover uma alfabetização em contexto de letramento.

Tardif (2002) considera que o saber experiencial é fruto do acúmulo de habilidades construídas na experiência profissional dos educadores. Tratam-se de saberes adquiridos gradativamente, a partir de vivências nas diversas instâncias do espaço escolar e com base em relações estabelecidas entre os educandos e demais agentes escolares.

Para se relacionar e se abastecer dos saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, os/as professores/as precisam atribuir sentido às situações concretas que vivenciam em seu cotidiano, tais situações contextuais e situadas acionam, necessariamente, habilidades, capacidade de interpretação e senso de improvisação, como também resolutividade para decidir qual a melhor estratégia, atividade ou encaminhamento diante do evento apresentado. Então, o saber experiencial é a retradução de todos os demais saberes numa dimensão mais fecunda, considerando que esses saberes foram referendados/validados pela experiência (Tardif, 2002), contudo, a noção de saberes envolve essa linha tênue entre a prática e a base teórica, entre as relações pessoais e sociais e a ciência.

De maneira bastante articulada, emergem da análise de Silva e Sampaio (2021) mais dois saberes - articulação entre Alfabetização e Letramento e conhecimento acerca dos métodos de alfabetização. Como já dito anteriormente, a escrita alfabética constitui um sistema com regras e/ou propriedades e cabe a quem se propõe a promover o ensino da língua escrita (alfabetização), conhecer esse sistema conceitual e praticamente, de maneira a desenvolver, conhecimentos, saberes, técnicas e fazeres que viabilizem a promoção do ensino e da aprendizagem.

Desse modo, esse conhecimento técnico sobre a escrita alfabética e sobre o funcionamento da linguagem escrita contribui para a formação de um/a professor/a alfabetizador/a intransigente no delineamento de um ensino explícito, intencional e estruturado em cujos meandros as habilidades de compreensão e aquisição da escrita sejam trabalhadas progressivamente, numa gradação que se dê do elemento mais simples para o mais complexo, do mais concreto para o mais abstrato. Motivada por esse olhar, Soares (2009) afirma ser a alfabetização um processo complexo, composto por especificidades e distintas facetas e, por isso, carece de ensino sistematizado. Nessa perspectiva, a organização e a gestão do trabalho docente exigem como saber profissional e experiencial a construção de uma ação pedagógica (metodologia), a fim de garantir uma prática didático-pedagógica “respaldada cientificamente, planejada e organizada” (Guaresi, 2017, p. 23)

Capicotto (2017), na sua Dissertação “Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário”, aponta que mudanças históricas e

socioculturais no processo de alfabetização têm como consequência a necessidade de que outros saberes se engendrem e se adequem às novas concepções de ensino e desenvolvimento da escrita e da leitura. A autora reflete que os saberes docentes não se desenvolvem desvinculados do contexto no qual estão inseridos e, a escola, enquanto espaço de relações múltiplas, interfere sobremaneira na constituição desses saberes. Nesse espírito reflexivo, aponta para relevância de o/a professor ser consciente de que não deve se limitar às condições socioeconômicas dos/as alunos/as, mas comprometer-se com o aprendizado de todos/as.

Como o nosso foco na análise do texto são os saberes necessários ao/à professor/a alfabetizador, tomamos com mais acuidade o capítulo 2, intitulado "Professor alfabetizador: formação e saberes". Da análise mais acurada do referido capítulo, emergiram como unidades temáticas de sentido os seguintes saberes:

Capicotto (2017): Professor alfabetizador: formação e saberes (Capítulo 2)
1. Gestão da Classe e Gestão da matéria;
2. Conhecimento dos Referenciais Curriculares;
3. Compreensão e utilização das práticas avaliativas numa dimensão diagnóstico-formativa (acompanhamento e intervenção/mediação);
4. Mobilização de saberes diversos ante a complexidade da prática educativa em suas especificidades;
5. Compreensão e promoção da função sociocultural e política do conhecimento pedagógico e escolar;
6. Entendimento da importância sociocultural e política da escrita para a convivência numa sociedade grafocêntrica;
7. Articulação entre Alfabetização e Letramento.

A análise da robusta discussão proposta pela autora permitiu uma extração numerosa de saberes em que estão em diálogo categorias de uma dimensão técnico-instrumental e de uma dimensão sociopolítica. A gestão da classe e da matéria desponta como primeiro saber pinçado nas várias leituras e tratamento das informações. Afinal, para exercer a docência, o/a professor/a precisa organizar duas importantes funções - uma relacionada ao que ensinar e ao como ensinar, ou seja, relacionada à transmissão da matéria; e outra vinculada à gestão das interações em sala de aula (Gauthier *et al.*, 2013, p. 345). Como alguém que planeja e organiza tempos, espaços, agrupamentos, materiais, atividades, instrumentos de avaliação e toda a dinâmica da sala de aula, o/a docente lida diretamente com a gestão dos processos de aprender e ensinar e da organização da classe como um todo.

Sob esse prisma, [...] a transmissão da matéria e a gestão da classe não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão (Tardif, 2002, p. 219).

Atrelado a esse saber da gestão, desponta o conhecimento dos referenciais curriculares, os quais têm a ver com o conhecimento acerca dos documentos que referenciam a proposta de currículo das redes, constando de objetivos, conteúdos, estratégias, metodologias, propostas de avaliação. “Além dos saberes provenientes de referenciais curriculares, os professores precisam ter o domínio dos conteúdos descritos em tais documentos e que serão objeto de ensino” (Capicotto, 2017, p. 73) e, concatenadas a esse currículo, se encontram as propostas de avaliação, especialmente numa perspectiva diagnóstico-formativa.

Entendendo o papel mediador da avaliação, é urgente que se postule como um saber essencial à prática alfabetizadora a compreensão e utilização das práticas avaliativas numa dimensão diagnóstico-formativa, isto é, dentro de uma intenção de mapear conhecimentos prévios, monitorar e/ou acompanhar desenvolvimento e aprendizagens e, claro, retroalimentar o ensino e a aprendizagem com mediações e/ou intervenções específicas. Na condição de fornecedores de pistas e de balizadores da prática didático-pedagógica, os distintos instrumentos de avaliação “permitem ao professor propor atividades coerentes às dificuldades, retomar conceitos, intervir de forma específica em relação às dificuldades individuais dos alunos, aprofundar conhecimentos, além de reformular seu próprio trabalho” (Capicotto, 2017, p.).

Mais numa dimensão ético-político-cultural, as categorias cinco e seis - compreensão e promoção da função sociocultural e política do conhecimento pedagógico e escolar e entendimento da importância sociocultural e política da escrita para a convivência numa sociedade grafocêntrica - parecem se complementar. Não que as categorias anteriores não desfrutem de um caráter crítico e político, mas quando pensamos na função sociopolítica do conhecimento escolar e da escrita, mais especificamente, estamos refletindo sobre um saber que abarca a formação humana e sociopolítica do/a alfabetizador/a e da prática educativa em sua acepção mais global. Sendo assim, “o que a escola deve ensinar às crianças e como deve ensinar não é

apenas uma questão pedagógica: trata-se de uma verdadeira questão cultural e política" (Tardif, 2013, p. 569).

Vale ressaltar que o conhecimento escolar e a escrita mudam historicamente, a didática, as concepções de conhecimento e de escrita avançam com as demandas das sociedades no curso da história. Não se pode deixar de considerar a força da escrita como elemento de poder e de reestruturação das sociedades; o conhecimento é elemento de domínio e, paradoxalmente, de libertação. Assim, atualmente, "[...] em uma sociedade grafocêntrica, em que as relações humanas são mediadas por grande variedade de gêneros escritos, somente os conhecimentos técnicos da escrita são insuficientes para o exercício pleno da cidadania (Capicotto, 2017, p. 25) e, por isso, esse saber ético-político-social constitui um relevante saber docente.

A defesa de um conhecimento situado e de um saber assentado numa compreensão crítica e ética do conhecimento escolar e da escrita, como instrumentos estruturantes da sociedade contemporânea, não significa uma negação de um ensino intencional e estruturado da escrita alfabética e do uso dessa escrita a partir dos gêneros textuais, numa miríade de situações e eventos socioculturais. Não é à toa que, já próximo à finalização de suas discussões, a autora nos faz enxergar considerações claras e objetivas que defendem o paradigma do alfabetizar letrando, de onde emerge mais um tema (categoria) - articulação entre Alfabetização e Letramento.

No trabalho, a autora deixa evidente que, no escopo da sua escrita e defesa teórica, a alfabetização compreende duas faces - uma relacionada ao ensino sistemático e intencional do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e outra relacionada aos usos sociais da linguagem escrita. Trabalhar nessa perspectiva dupla, envolvendo elementos que possuem distinções (alfabetização e letramento), mas estão tenuemente ligados, exige conhecer a escrita alfabética como objeto conceitual, bem como os gêneros textuais que, em função das demandas sociais, revelam os sentidos dessa escrita nas práticas e fazeres humanos.

Portanto, articular alfabetização e letramento é um saber que requer o domínio metodológico tanto de ensino e aprendizagem da escrita alfabética, quanto do ensino e da aprendizagem das intenções, linguagens, contextos sociodiscursivos, formatações e *layouts* e demais características

composicionais e pragmáticas dos muitos gêneros que circulam socialmente. Desse modo, cabe a esse/a professor/a buscar "conhecimentos tanto relacionado ao sentido *stricto* quanto ao *lato* da alfabetização. Todavia, para o processo de ensino não basta somente esse domínio conceitual, é necessário que o docente saiba a forma mais adequada para 'alfabetizar letrando'" (Capicotto, 2017, p. 29)

Por conseguinte, o/a professor/a alfabetizador/a mobiliza um complexo conjunto de saberes para engendrar sua prática, que também é envolta de complexidade. É preciso considerar que essa "[...] transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. É preciso trabalhá-las e treiná-las, e isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas, que hoje não existem". (Perrenoud, 2000, p. 20). Ao longo do criterioso processo de análise e codificação das categorias, foi possível perceber que, historicamente, as concepções de alfabetização mudaram e continuam em mudança. Estamos saindo de uma concepção de alfabetização sem especificidade, diluída no letramento e as mazelas da escola pública e a exclusão das classes populares, em função dessa perda da especificidade da alfabetização, têm gerado novos saberes para a atuação profissional e pessoal do/a professor/a alfabetizador/a tanto do ponto de vista da formação técnico-instrumental, quanto do ponto de vista ético-político-social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de ideias, ponderações e argumentos até aqui apresentados nos possibilitam compreender a alfabetização enquanto processo complexo que carece de um ensino sistemático, intencional e estruturado cuja abrangência se refere ao aprendizado/aquisição da escrita alfabética em seus aspectos conceituais e operacionais, bem como ao uso/desenvolvimento da língua escrita com base nos distintos gêneros textuais que circulam socialmente. Por conseguinte, a formação docente precisa envolver saberes que imbuam o/a alfabetizador/a da construção de uma Metodologia de Alfabetização capaz de contemplar elementos teórico-práticos suficientes para que esse/a construa uma proposta de ensino organizada em torno de conteúdos, habilidades, estratégias/técnicas e/ou encaminhamentos,

instrumentos avaliativos, organização dos tempos e espaços pedagógicos voltados para alfabetizar letrando.

Assim, quando aqui questionamos, quais seriam os conhecimentos e habilidades necessários para o/a professor/a alfabetizador/a na atualidade, entendemos que as concepções de alfabetização se modificaram e se modificam no curso da história e, desse modo, os saberes requeridos nesse processo sofreram e sofrem reinvenções e/ou ressignificações. Da análise por nós empreendida, inferimos dois grupos de saberes essenciais ao/à professor/a alfabetizador/a no contexto atual – saberes de natureza técnico-instrumental e saberes de natureza ético-político-social.

À vista disso, a articulação da alfabetização ao letramento, a compreensão da escrita alfabética como objeto conceitual, a construção de uma metodologia de trabalho, o uso diagnóstico e formativo das práticas avaliativas, dentre outros, são os saberes instrumentais mais evidentes requeridos do processo de formação inicial e continuada. Por outro lado, não menos importantes, figuram os saberes críticos – ético-político-sociais – os quais se referem à compreensão do conhecimento escolar e da escrita como ferramentas históricas de inserção social, além de uma compreensão sociopolítica do seu trabalho e das questões da escola pública no que tange à formação de sujeitos reflexivos e comprometidos com a construção da humanidade e da transformação das realidades global e circundante.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Cláudia Souza. **A formação, os desafios, os saberes e as competências do professor alfabetizador na contemporaneidade.** Inhumas: IFG. 2021, 32 p. Disponível em: https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/911. Acesso em: 28 de jul. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Persona Psicologia, 1977.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**. vol. 6; nº 2; jul. – dez., 2013. ISSN 1983-8220; p 179-191. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?. Acesso em: 28 out. 2023.

CAPICOTTO, Adriana Dibbern. Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário. **Dissertação.** Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2017. p.263.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 3; jan./jun., 2002.

COLL, César e outros. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GAUTHIER, Clermont. *et al*. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3 ed.; Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GUARESI, R. **Alfabetização e letramento:** é possível qualificar o ensino de língua moderna no Brasil? 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In. MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.) **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PERRENOUD, Philipe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

O que é o Google Acadêmico e como usar a seu favor? **Uniberp**, 2020. Disponível em: https://blog.uniderp.com.br/o-que-e-google-academico/ Acesso em: 28 de nov. 2023.

SILVA, Rafaela Alves; SAMPAIO, Nandyara Souza Santos. Os saberes das professoras alfabetizadoras: a realidade de três escolas públicas do município de Jequié-BA. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – BA, vol. 8, nº 14, maio, 2021; p. 1-16.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed.; 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros / Magda Soares. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos:** dois passos para a frente, três para trás. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Periódicos UFMG. Você sabe como utilizar o Google Acadêmico? A gente te conta! **Site Periódicos UFMG**. 2018. Disponível em: https://www.ufmg.br/periodicos/voce-sabe-como-utilizar-o-google-academico-a-gente-te-conta/#:~:text=A%20ferramenta. Acesso em: 28 nov. 2023.