
OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: O QUE OS ESTUDANTES APRENDEM DURANTE O ANO LETIVO?

Telma Ferraz Leal¹
Angela Adelaide de Andrade Silva²

Resumo

No artigo é analisada a prática de uma docente do ano 2 do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Jaboatão dos Guararapes - PE, buscando entender as prioridades de ensino da professora e as relações entre tais prioridades e os resultados de aprendizagem das crianças. Foram observadas seis aulas e aplicados instrumentos de avaliação de desempenho dos alunos em leitura e escrita. As análises evidenciaram maior apropriação de conhecimentos que tinham sido foco do ensino de modo mais sistemático. As conclusões, portanto, sinalizam para a necessidade de maior reflexão sobre o currículo vivido, tendo como foco a organização do trabalho docente e a distribuição do tempo pedagógico, considerando a seleção de conteúdos realizada pelos docentes.

Palavras-chave: alfabetização, leitura, escrita, avaliação, prática pedagógica

Introdução

Direitos de aprendizagem: do que estamos falando?

Há uma década temos ouvido falar, em referência a diferentes expressões – objetivos de aprendizagem, expectativas de aprendizagem, direitos de aprendizagem –, que a escola tem o dever de possibilitar que os estudantes aprendam diferentes conhecimentos, desenvolvam diferentes habilidades. Que novidades, então, podemos anunciar ao utilizarmos a expressão “direitos de aprendizagem”?

Essa, sem dúvidas, é uma maneira bastante sugestiva de nos referirmos ao que buscamos como educadores: garantir que todos aprendam e possam utilizar na vida os conhecimentos e habilidades apropriados na escola. Ao falarmos de direitos, estamos assumindo que, ao sujeito aprendente, devem ser garantidas condições de aprendizagem. E mais que isso, que cabe às instituições realizar ações para que de fato as aprendizagens ocorram. E ainda, que o aprendiz não pode ser punido pela não aprendizagem, já que este seria um direito subjetivo. Tal expressão foi utilizada em documentos do Conselho Nacional de Educação e foi adotado no material de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Portanto, refere-se a uma forma de fazer referência aos objetivos de aprendizagem como uma responsabilidade do estado, como um

¹ Professora da UFPE. telmaferrazleal36@gmail.com.



dever. A população, portanto, tem o direito de se apropriar dos conhecimentos e habilidades básicos por meio do ensino na escola.

Desse modo, estamos nos referindo a um currículo inclusivo que, em lugar de incitar a competição e a exclusão, prima pelos princípios de escola para todos, aprendizagem para todos. Sem dúvidas, não estamos aqui sugerindo que a escola é capaz de ensinar tudo o que é importante para a vida das pessoas, mas aquilo que for pactuado pelos agentes envolvidos, a comunidade escolar: diretores, coordenadores, professores, familiares, estudantes. O que será aprendido, então, dependerá das escolhas feitas e do que for considerado como prioritário.

Considerando a relevância dessa discussão, este artigo tem como foco central de trabalho o acompanhamento das aulas de uma professora e das aprendizagens de seus alunos, buscando-se problematizar acerca das escolhas dos conhecimentos e habilidades que são priorizados na prática dos docentes e das relações entre os objetos de ensino e os resultados de aprendizagem das crianças.

Temos como pressuposto que na pesquisa sobre formação de professores e suas práticas é preciso buscar entender o porquê de o professor decidir por alguns caminhos e não por outros, o que o faz agir de determinada forma; que saberes mobiliza (e orienta) na tomada de decisões; por que enfatiza um conhecimento e não outro.

Outro pressuposto fundamental é que as decisões dos professores nem sempre estão em consonância com o que propõem os documentos curriculares oficiais. Assim, as práticas compõem o que tem sido denominado de currículo vivido, que dialoga, mas não repete o currículo prescrito. É este currículo vivido que nos importa nesta pesquisa.

Um terceiro pressuposto que nos ajuda a compreender a prática docente é a certeza de que o professor é (ou pode ser) um profissional reflexivo, que pensa não apenas no momento em que está realizando o seu trabalho (reflexão na ação), como também antes e após esta realização (reflexão sobre a ação). São essas reflexões que o ajudam no desenvolvimento de sua práxis, uma vez que a todo momento o professor precisa tomar decisões e muitas vezes agir na urgência (PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 1992).

Ao tomar decisões, o professor constrói conhecimentos embasado em concepções acerca do papel da escola, dos objetos de conhecimentos, dos aprendizes e dos modos de ensinar tais conhecimentos. Nesse movimento reflexivo, de tomada de decisões, o professor elabora suas táticas. Isto é, esse profissional procura diferentes maneiras de agir diante das normas que regem a realidade em que está inserido (CERTEAU, 1994). Essas táticas, portanto, merecem atenção especial de quem pretende analisar, em maior profundidade, o fazer pedagógico e as concepções de educação a ele subjacentes.



Muitas pesquisas têm se dedicado a entender esse fazer pedagógico dos professores, com o objetivo de entendê-lo em sua complexidade, buscando analisar como os docentes estão transpondo as “mudanças didáticas” e como “fabricam” tais práticas. Nesta pesquisa a seguir descrita, buscamos entender as prioridades de ensino de uma professora e as relações entre tais prioridades e os resultados de aprendizagem das crianças.

Metodologia da pesquisa

Essa pesquisa foi desenvolvida no município de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco, contemplando uma professora alfabetizadora do segundo ano do Ensino Fundamental e seus alunos. Os dados para tais análises foram coletados em 2013. Foram observadas seis aulas da professora, totalizando 24 horas (1.440 minutos), e foram aplicados instrumentos de avaliação, que constaram de uma atividade de escrita de palavras utilizada para o diagnóstico acerca dos conhecimentos das crianças sobre o Sistema de Escrita Alfabética (atividade 1), uma de leitura de texto e uma de produção textual.

A atividade 1 constou de uma atividade em que havia imagens (sol, vela, dente, palhaço, estrela, jacaré, baleia, tartaruga, elefante, geladeira) para que as crianças escrevessem os nomes das figuras. A atividade 2, que era de leitura de textos constou da leitura do texto “O leão e o ratinho”, retirado do site: <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=10>, em 29/10/2002, com perguntas abertas: 1) O que os ratinhos faziam em cima do leão? 2) Por que os ratinhos fugiram quando o leão acordou? 3) Onde o leão ficou preso? 4) O que o ratinho fez para salvar o leão?; e da leitura do texto “Se você não joga lixo no chão da sua casa, porque vai jogar no chão da sua cidade?”, retirado do site: <http://sinistrinhosbar.blogspot.com.br/2012/07/voce-joga-lixo-no-chao-da-sua-casa.html> (texto com imagem de uma cidade), contendo perguntas de marcar X: 5) Esse texto serve para: a) Vender uma casa na cidade, b) Ensinar a não jogar lixo na cidade e em casa, c) Pedir uma informação sobre uma casa, d) convidar para um passeio na cidade. 6) Faça um X no quadro que mostra qual é o assunto do texto: a) A limpeza das árvores, b) A limpeza da cidade e da casa, c) A limpeza do parque e da praça, d) A limpeza dos campos. A atividade 3 solicitava a escrita de um relato de experiência, na qual as crianças conversaram com a professora sobre situações engraçadas que vivenciaram e depois escreveram um texto a partir do seguinte comando: “escreva uma dessas histórias engraçadas contadas por você, por um colega ou por alguém que você conheça. A história que você escrever vai ser lida para a turma, que vai escolher algumas para apresentar para os colegas de outras turmas. Combine com seus colegas o dia da apresentação”.

Nas observações das aulas foram realizados registros escritos durante as aulas e registro em áudio, que posteriormente foram transcritos. As transcrições, juntamente com as anotações



realizadas pela pesquisadora, compuseram os relatórios de aula. Nos relatórios, além da descrição das atividades realizadas, também foi informado o tempo de realização de cada uma delas, de modo que foi possível identificar quais objetos de ensino ocupavam maior tempo pedagógico.

Ponto de partida: concepção de alfabetização adotada

A abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento é o ponto de partida para as análises dos dados produzidos nesta investigação. Neste modo de conceber a alfabetização, adota-se o princípio de que o processo de alfabetização é multifacetado e que o aprendiz, ao se deparar com situações em que são desafiados a produzir conhecimentos, são ativos. Concebe-se também que é na interação com pessoas mais experientes que os conhecimentos são mobilizados e apropriados pelos aprendizes, havendo, portanto, um movimento em que as atividades inicialmente realizadas em parceria são posteriormente realizadas individualmente, em um movimento que vai do intersíquico ao intrapsíquico (VYGOTSKY, 1989)

O pressuposto que também caracteriza essa abordagem é o de que a alfabetização engloba diferentes conhecimentos e habilidades, com destaque aos processos de ensino da leitura e da produção de textos de diferentes gêneros de modo simultâneo e integrado ao ensino do sistema alfabético de escrita.

Em relação à metodologia de trabalho, é recomendado por diferentes autores que sejam conduzidas situações didáticas variadas, reflexivas com vivências miméticas às que ocorrem em espaços sociais fora da escola. Assim, é indicado o uso de textos de circulação social, diversificados, assim como o planejamento de atividades de produção de textos para atender a diferentes finalidades e destinatários.

Autores brasileiros de diferentes instituições vêm desenvolvendo pesquisas e projetos de formação de professores com base em tais pressupostos gerais (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, 2007, 2008; SOARES, 2003, 2004; SOUZA; CARDOSO, 2012).



Resultados e discussão

Um primeiro objeto de reflexão que exploramos nos dados por nós produzidos foi quanto ao currículo vivido na turma em observação, buscando identificar, sobretudo, quais conteúdos eram selecionados e priorizados pela docente ao alfabetizar as crianças.

Os dados evidenciaram que a professora dedicava pouco tempo em sua turma para o ensino da leitura e da escrita. Menos de 30% do tempo das crianças na escola era utilizado em atividades voltadas para o trabalho focado nas reflexões sobre as palavras para que as crianças compreendessem a lógica de funcionamento do sistema notacional (Sistema Alfabético de Escrita - SEA) ou para as situações de ensino de estratégias de compreensão e produção de textos. O quadro a seguir mostra a quantidade de dias em que cada eixo de ensino foi focado e o tempo gasto em cada um deles.

Quadro 1: Quantidade de aulas e tempo de realização de atividades considerando-se os eixos de ensino da língua portuguesa

Eixos de Ensino	Atividade	Tempo destinado a cada eixo de ensino	Tempo médio por dia em minutos, considerando seis dias
Leitura	Leitura livre de textos	1h04min	10,67
	Leitura pela professora com pausas para a discussão/ Conversa após o texto		
Produção de Textos	Produção de texto individual	2h31min	25,17
	Produção de texto em grupo		
Análise linguística: Sistema de Escrita Alfabética	Atividade de reflexão sobre palavras em quadros	2h33min	25,5
	Atividade de reflexão sobre palavras em fichas/cadernos		
	Atividades de reflexão com peças de jogos		
	Cópia		
Oralidade	Debate com temas propostos pela professora	53min	



O quadro acima explicita os tipos de atividades realizados nas seis aulas observadas e o tempo gasto em cada um dos eixos de ensino da Língua Portuguesa, assim como o tempo médio por dia. De modo geral, pode-se observar que por dia foram gastos 61,34 minutos com atividades de leitura e escrita. Tal tempo pode ser considerado baixo, se levarmos em conta a complexidade desse objeto de aprendizagem, mas é importante considerar que houve diversidade de tipos de atividades.

O eixo de ensino mais enfatizado na prática dessa professora foi a análise do Sistema de Escrita Alfabética, totalizando duas horas e trinta e três minutos, o que corresponde, em média, 25,5 minutos por dia de aula. Neste tempo, foram realizadas atividades de reflexão sobre palavras em fichas e cadernos em duas aulas, atividades de reflexão sobre a escrita de palavras no quadro em uma aula, e atividades de reflexão sobre o sistema notacional em atividades de jogos uma aula. No entanto, a maior quantidade de atividades foi de cópia, evidenciando uma oscilação da docente entre uma concepção de ensino mais reflexiva e uma mais memorística.

O segundo eixo de ensino contemplado foi o de produção de textos, ocupando duas horas e 31 minutos, nos quais houve atividades de produção individual em três aulas, e uma em produção em grupo. As atividades, no entanto, não inseriam as crianças em situações em que seus textos fossem ser lidos para destinatários externos à sala de aula para atender a finalidades miméticas às que ocorrem em situações não escolares.

No eixo da leitura, que ocupou uma hora e quatro minutos, percebe-se uma ênfase maior da docente em atividade de leitura livre de diversos textos, em três aulas; e atividades de leitura pela professora com pausas para a discussão/ conversa após o texto em duas aulas.

Já no eixo de oralidade é perceptível que houve poucas atividades desenvolvidas em sala pela docente na análise desse eixo, tendo havido apenas um debate.

Em uma segunda fase da pesquisa, buscamos analisar o desempenho das crianças em atividades de diferentes eixos de ensino, a fim de melhor problematizarmos os dados relativos ao tempo de dedicação ao ensino do sistema de escrita.

Detectamos, como é mostrado no Quadro 2, que cerca de 76% de seus alunos concluíram o ano dominando o sistema alfabético de escrita. Desse modo, 23% da turma ainda não conseguia escrever palavras convencionalmente, apesar de já estarem no segundo ano do Ensino Fundamental. Esse dado mostra que apesar de para a maior parte das crianças as situações de ensino terem favorecido a aprendizagem, para 24% ainda não foram suficientes para garantir esse direito de aprendizagem básico. Tal resultado pode ser decorrente de que havia situações problematizadoras, que levavam as crianças a refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita, favorecendo com que mais de 70% das crianças se apropriassem desse conhecimento. No entanto, para 24% dos alunos, tais atividades podem não ter sido suficientes, pois, como dito anteriormente, pouco tempo foi destinado ao ensino da língua por essa docente.



Quadro 2: Resultados das avaliações diagnósticas sobre os conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita da turma investigada, por nível de conhecimento sobre o sistema notacional

Alunos	Níveis de Escrita	Percentual
1	2 A – silábico de quantidade	06%
3	2 C – Silábico alfabético	18%
2	3 A – Alfabético com dificuldades nas regras ortográficas regulares diretas	12%
8	3 B – Alfabético com dificuldades nas regras ortográficas regulares contextuais	47%
3	3 C – Alfabético sem dificuldades ortográficas regulares diretas e regulares contextuais	17%
17		100%

No Quadro a seguir podem ser visualizados os resultados da turma considerando diferentes conhecimentos relativos ao sistema notacional.

Quadro 3: Resultados das avaliações diagnósticas sobre os conhecimentos sobre a leitura e a escrita

	Habilidade / conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética	Percentual de crianças que responderam corretamente a atividade proposta
SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	Escreve o próprio nome	100%
	Utiliza letras na escrita das palavras	100%
	Ordena as letras na escrita das palavras.	65%
	Ordena as sílabas na escrita das palavras.	65%
	Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas (CV, V, CCV, CVC, CVSemivogal)	59%
	Realiza as correspondências regulares diretas entre letras e fonemas B, P, D, T, F, V	82%
	Lê palavras com estrutura consoante - vogal, sem dificuldades ortográficas (pá, foca)	82%
	Lê palavras com diferentes estruturas silábicas, sem dificuldades ortográficas (cadeado, apito, livro, trem, bicicleta,	47%



	martelo, girafa, porta)	
	Lê palavras com diferentes estruturas silábicas, com dificuldades ortográficas (lâmpada)	24%
LEITURA	Localiza informações explícitas	71%
	Elabora inferência	35%
	Identifica o tema/o sentido geral do texto (questão 2)	76%
	Reconhece a finalidade do texto	76%
PRODUÇÃO DE TEXTOS	Escreve com legibilidade	42%
	Adequa o texto aos propósitos da situação de escrita	29%
	Utiliza conhecimentos sobre as características do gênero solicitado	4%
	Escreve texto com segmentação	46%



O quadro acima mostra a análise do desempenho das crianças em relação a diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa. Em relação ao eixo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, como já dito anteriormente, 75% das crianças compreendiam o funcionamento desse sistema notacional. No aprofundamento das análises, foi possível constatar que algumas crianças que trocavam muitas letras na escrita, na atividade de leitura de palavras já conseguiam ler algumas palavras, de modo que 82% dos estudantes leram palavras realizando correspondências grafofônicas regulares diretas com estrutura consoante-vogal. Desse modo, pode-se concluir que as principais dificuldades eram relativas à escrita e à leitura de palavras com diferentes estruturas silábicas (apenas 59% conseguiram escrever e apenas 24% conseguiram ler palavras com sílabas mais complexas).

Em relação à produção de textos, que foi o segundo eixo de ensino priorizado pela docente, apenas 42% das crianças conseguiram escrever um texto legível, possível de ser compreendido pelo leitor. Outro dado marcante foi que apenas 29% dos textos eram adequados à finalidade proposta e apenas 4% adequado ao gênero. Tal resultado pode ser explicado pela complexidade desse tipo de atividade e pela qualidade das estratégias de ensino, que, como dito anteriormente, não contemplavam situações de escrita para atender a finalidades miméticas às que ocorrem fora da escola e não havia indicação de destinatários externos ao espaço de sala de aula, mas, além disso, pode ser resultante da insuficiência de tempo dedicado a tais tipos de situações de ensino.

Quanto à leitura, embora o tempo dedicado tenha sido menor, as crianças demonstraram mais desenvoltura. 76% das crianças conseguiram identificar a finalidade e o tema dos textos e 71% localizar informações, mas apenas 35% foram capazes de elaborar inferências, evidenciando dificuldades em realizar operações mais complexas. Mais uma vez, o pouco tempo de ensino pode explicar tais dificuldades.

Conclusões

Como anunciado anteriormente, neste artigo buscamos refletir sobre as prioridades de ensino de uma professora e as relações entre tais prioridades e os resultados de aprendizagem das crianças. Um primeiro dado a ser destacado é que, embora a professora tenha utilizado variadas atividades, com objetivo de alfabetizar seus alunos, contemplando tanto reflexões sobre o sistema notacional, quanto atividades de leitura e produção de textos, ela dedicou um tempo insuficiente para o ensino da língua (menos de 30% do tempo das crianças na escola). Tal interpretação decorre da concepção de que as aprendizagens desse componente curricular são complexas, demandando uma imersão dos estudantes a fim de, realmente, garantir o direito de apropriação de capacidades para lidar com a língua em situações sociais diversificadas. Em relação ao ensino da oralidade, tais



dados repetem o que tem sido denunciado frequentemente: a escola se dedica muito pouco para a ampliação das capacidades para lidar com a fala em diferentes situações da vida.

Outro dado importante de ser destacado é que a professora priorizou o ensino do sistema de escrita alfabético. Neste eixo, foi observado que mais de 70% das crianças estavam em níveis de escrita alfabéticos em atividades de escrita e mais de 80% eram capazes de ler palavras, evidenciando que houve relação entre o que foi priorizado pela docente e o que as crianças aprenderam. No entanto, 24% das crianças estavam em hipóteses não alfabéticas de escrita, o que pode ser decorrência do pouco tempo destinado ao ensino da língua de modo geral.

O outro eixo de ensino priorizado foi o de produção de textos, mas os resultados das avaliações mostraram que muitas crianças não avançaram suficientemente, pois apenas 42% delas escreveram textos legíveis e apenas 29% atenderam adequadamente à finalidade proposta. Tais resultados podem ter sido decorrentes do pouco tempo destinado a tal ensino e da precariedade de algumas atividades, que não contribuíam para as crianças aprenderem a representar adequadamente as situações de escrita e nem a refletir sobre os textos produzidos, pois não havia delimitação de finalidades miméticas às que ocorrem em espaços não escolares e nem de destinatário externos ao espaço de sala de aula.

Desse modo, pode-se dizer que houve uma consonância entre o que foi visto em relação às ações para alfabetizar e os dados da avaliação. Os resultados dos testes mostraram apropriação de conhecimentos que tinham sido foco do ensino e baixos índices em aspectos cujo tempo não garantiria as aprendizagens. Embora os dados evidenciem que a docente utilizou maior tempo para o ensino da base alfabética e da produção de textos, de modo geral o tempo dedicado ao trabalho com a escrita foi insuficiente.

Concluimos, portanto, salientando a necessidade de maior reflexão sobre o currículo vivido nas escolas, as escolhas de prioridades, na perspectiva de melhor contribuir para que os direitos de aprendizagem das crianças sejam garantidos.

Abstract

This article analyzes second year Elementary School teacher's practice at a municipal school in Jaboatão dos Guararapes - PE, identifying the contents prioritized by the teachers and the relationship between such priorities and the children's learning. Six classes were observed and students were assessed in reading and writing. Analyzes showed that there was a greater appropriation of knowledge when the subject was focused by teachers in a more systematic way. The conclusions, therefore, point forward to the need for greater reflection on the curriculum, focusing on the organization of teaching and the distribution of pedagogical time, considering the selection of contents made by the teachers.

Key words: literacy, reading, writing, evaluation, pedagogical practice



Referências

- ALBUQUERQUE, E.; MORAIS, A.; FERREIRA, A. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, nº 38, p. 252-264, 2008.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, Ester C.S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**. A arte do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CRUZ, M. do C. S. **Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.
- FRADE, I. C. A. da 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.
- 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.
- 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, Francisca Izabel P.; BAPTISTA, Monica C.; MONTEIRO, Sara 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.
- MORAIS, A. G. . **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2002.
- 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.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-92, 1992.



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

SILVA, C. S. R.. 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.

SOARES, M. B. **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.

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.

VIGOTSKY, LEVY S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

