

Formação de professores alfabetizadores: reverberações do saber no fazer

Literacy teacher formation: reverberations of theoretical knowledge on practices

Formación de profesores alfabetizadores: repercusiones de los saberes en el hacer

Jânio Nunes dos Santos – Universidade Federal de Alagoas

Adriana Cavalcanti dos Santos – Universidade Federal de Alagoas

Eliana Sampaio Romão – Universidade Federal de Sergipe

RESUMO

Este artigo define por objetivo analisar as reverberações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), nos discursos de professoras alfabetizadoras, no que se refere aos seus saberes e fazeres da/na prática docente a partir do trabalho com gêneros textuais no processo de alfabetização. A pesquisa de natureza qualitativa foi desenvolvida por meio do método narrativo, cujo *corpus* de análise se constituiu por entrevistas narrativas. Os resultados revelam que as professoras alfabetizadoras participantes apresentam saberes teóricos e práticos acerca de alfabetização, letramento e gêneros textuais relacionadas à formação no Pnaic, embora os saberes da prática se sobressaiam em relação aos saberes teóricos, configurando “novos” entendimentos e novas ressignificações em práticas de alfabetização.

Palavras-chave: alfabetização; gêneros textuais; letramento.

ABSTRACT

This research have the purpose of analysing of the reverberations of the national pact for alphabetization in the right age (pnaic), on the discourses of literacy teachers, concerning their knowledge and practice related to the work with textual genres in the literacy process. This qualitative research was developed through a narrative method, whose corpus of analysis consisted of narrative interviews. The results showed that the participant literacy teachers have theoretical and practical knowledge about alphabetization, literacy and textual genres related to their formation in pnaic, in spite of their knowledge of practice standing out in relation to theoretical knowledge, setting up “new” understandings and resignifications with regard to literacy practices.

Keywords: alphabetization; textual genres; literacy.

RESUMEN

Este artículo se propone analizar las reverberaciones del “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (Pnaic), en los discursos de los alfabetizadores, respecto a sus conocimientos y quehaceres en la práctica docente desde el trabajo con los géneros textuales en el proceso de alfabetización. La investigación cualitativa se desarrolló a través del método narrativo, cuyo *corpus* de análisis consistió en entrevistas narrativas. Los resultados revelan que los alfabetizadores presentan conocimientos teóricos y prácticos sobre alfabetización, literacidad y géneros textuales relacionados con la formación en Pnaic, de aunque el conocimiento de la práctica se destaca en relación a los conocimientos teóricos, configurando “nuevas” comprensiones y resignificaciones en las prácticas de alfabetización.

Palabras-clave: alfabetización; géneros textuales; literacidad.

Introdução

Há crianças que ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e há crianças que entram na língua escrita pelo treino de “habilidades básicas” (FERREIRO, 2012, p. 28).

Ingressar na língua escrita pela magia da experiência (LARROSSA, 2015) que torna o caminhar leve, ainda que desafiante, abre a porta para um mundo, até então, mostrado por uma visão exotópica (BAKHTIN, 2011). A experiência com o mundo da escrita “não é o que acontece, mas o que nos acontece” (LARROSSA, 2015, p. 32), de modo que sujeitos diferentes ao vivenciarem o mesmo acontecimento no mundo da escrita “não fazem [nem vivem] a mesma experiência” (p. 32).

A aprendizagem da língua escrita, para além da representação da cadeia sonora da fala (SOARES, 2018), é uma aquisição que, quando acontece em prática significativa (DE CERTEAU, 2011), propicia a formação de leitores e produtores de textos autônomos. Para esses sujeitos, o domínio da modalidade linguística escrita tornar-se-á uma competência significativa, em detrimento de um compromisso forçado pela escola, em contexto de uso em prática exclusivamente interescolar (KOCH, 2011).

Formar leitores e produtores de texto (ZILBERMAN, 1995) é uma tarefa eminentemente da escola que, para além dos limites de seus muros, necessita formar leitores e escritores para a vida “singular e concreta de uma existência singular e concreta” (LARROSSA, 2015, p. 33). Espera-se que esses “novos” leitores e escritores utilizem-se dos saberes do mundo da escrita para exercerem a cidadania.

Na contemporaneidade, embora a escola reconheça a sua missão, vivencia embates e conflitos sobre como formar leitores e escritores. Esses embates e conflitos, que reverberam na formação do professor alfabetizador, estão relacionados às teorias sobre como alfabetizar e/ou letrar. Por um lado, questiona-se qual método de alfabetização seria mais adequado para superar o fracasso das

crianças na escola e por outro, enfrentam-se os conflitos sobre como trabalhar com a diversidade textual em práticas de letramentos com aqueles que ainda não sabem ler nem escrever.

Sobre o embate, na escola e nos discursos das políticas educacionais, entre a adoção de práticas de alfabetização entendida como técnica – historicizadas por Ferreira (2012) em *Passado e presente dos verbos ler e escrever* – ou de práticas de alfabetização a partir de práticas de letramento (SOARES, 2018), ressaltamos o entendimento de práticas de alfabetização e letramento como indissociáveis (SOARES, 2018).

Se a escola não alfabetiza para os usos sociais da escrita, como pode direcionar as crianças ao letramento? Como formará os leitores e os produtores de textos para cultura digital? Estas são problematizações que merecem reflexões, tanto nos currículos de formação inicial, como nos de continuada, de professores que atuam/atuarão no ciclo de alfabetização. Assim como se justificam tantas outras problematizações silenciadas acerca do processo de alfabetização, de igual magnitude reflexiva à práxis (FREIRE, 1987) do professor alfabetizador, bem como sua compreensão sobre alfabetização, letramento e trabalho com os gêneros textuais.

Dado o exposto e considerando o interesse dos pesquisadores sobre a práxis dos professores alfabetizadores, reconhece-se que a formação propiciada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) implicou saberes e fazeres docentes (CHARTIER, 2010) novos ou ressignificados. Nesse sentido, com o propósito de nos aproximarmos dos contributos da formação do Pnaic, trazemos para o diálogo (BAKHTIN, 2011), neste artigo, a análise de narrativas (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002) de cinco professoras alfabetizadoras egressas do PNAIC em Alagoas.

Com objetivo analisar as reverberações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), nos discursos de professoras alfabetizadoras, no que se refere aos seus saberes e fazeres da/na prática docente a partir do trabalho com gêneros textuais no processo de alfabetização, iniciamos a discussão situando o leitor sobre o contexto do Pnaic. Elencamos a proposta formativa para os professores alfabetizadores com base nos cadernos de estudo disponibilizados pelo programa e na Portaria nº 867, que o institui. Em seguida, propomos alguns entrelaçamentos entre alfabetização e letramento ancorados nos pressupostos de Soares (2006; 2018) e nos cadernos do Pnaic (BRASIL, 2012a, 2012b, 2012c). Dando continuidade, discutimos os gêneros textuais/discursivos no processo de alfabetização a partir de Marcuschi (2008), Bakhtin (2011) e do caderno 05 do Pnaic (O trabalho com gênero textual na sala de aula) (BRASIL, 2012b). Apresentamos, posteriormente, a metodologia de natureza qualitativa, que se vale do método que privilegia a narratividade por meio de entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER 20002). Na

análise, apresentamos as categorias de investigação. Por fim, traçamos nossas considerações finais.

Formação do Professor-Alfabetizador: Contexto do Pnaic

Na perspectiva de alfabetizar as crianças ao fim do ciclo de alfabetização¹, foi implantado no Brasil, em 2013, o Pnaic (BRASIL, 2012a). Esse programa consistiu em um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios em assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (p. 11).

No Pnaic, a metodologia de formação do professor-alfabetizador assemelhou-se à de outros programas de formação de professores, a exemplo o Pró-Letramento² (BRASIL, 2012a), que considerava, na gestão do *locus* de formação, a relação entre formação - trabalho docente – avaliação. O Pnaic foi pensado como uma estratégia para garantir que as crianças do ciclo de alfabetização atingissem melhores resultados nas avaliações nacionais, tais como: a Provinha Brasil, aplicada às turmas do 2º ano, e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada aos alunos do 3º ano, em caráter censitário.

Observamos que as aproximações entre as perspectivas teórico-metodológicas do Pró-Letramento e do Pnaic são visíveis, ao analisarmos os cadernos de formação disponibilizados pelos dois programas. No entanto, ressalta-se que os cadernos de formação do Pnaic, com relação aos cadernos do Pro-letramento, ampliaram a discussão sobre a relação entre letramento e alfabetização. Nessa acepção, enquanto o Pró-Letramento reservou um tópico do fascículo complementar (BRASIL, 2008) para discutir o ensino da leitura e da escrita a partir dos gêneros textuais, o Pnaic ampliou esta discussão ao propor um caderno (Unidade 05) por ano/série (ano 01, ano 02, ano 03 e classes multisseriadas)³ dada a importância do trabalho efetivo a partir de gêneros textuais com vistas ao letramento no ciclo de alfabetização.

Embora o Pnaic tenha apresentado semelhanças teórico-metodológicas com o programa que o antecedeu, sendo pensado para representar o ideário político, em termos educacionais, do governo vigente à época, sua inspiração surge de uma política de alfabetização exitosa, implantada no Estado do Ceará - o Programa de

¹ Os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos é considerado, pelo MEC, como o ciclo de alfabetização, o qual não deve ser passível de interrupção.

² Em 2008, o MEC, sob os cuidados da Secretaria de Educação Básica, lança o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró Letramento.

³ O material por ano/série foi organizado em oito unidades, com temáticas similares, mas com focos de aprofundamento distintos. A Unidade 05 apoiou-se na seguinte ementa: “Os diferentes textos em sala de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia a dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis” (BRASIL, 2012a, p. 33).

Alfabetização na Idade Certa (Paic). Considera-se que “alfabetizar todos os alunos das redes municipais até o segundo ano do Ensino Fundamental foi o objetivo geral proposto pelo Paic” (COSTA, 2016, p. 20) a partir de 2007. Para atingir essa meta, no Estado do Ceará, propunha-se uma articulação entre estado e municípios no que diz respeito à oferta de formação continuada para os professores alfabetizadores e apoio à gestão escolar.

Eis que a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, instituiu o Pnaic e ampliou o tempo de alfabetização das crianças das escolas públicas brasileiras para os três primeiros anos do ensino fundamental, pois, como citado anteriormente, “este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012a, p. 5). Assim, as ações de formação do Pnaic, inicialmente, estavam apoiadas em quatro eixos:

- 1) Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2)
- 2) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3)
- 3) Avaliações sistemáticas; 4)
- 4) Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a, p. 5).

Em 2013, o foco de formação do Pnaic foi direcionado ao estudo da Língua Portuguesa na perspectiva do alfabetizar letrando. Travou-se, assim, a discussão sobre a necessidade de alfabetizar os alunos até os oito anos de idade. Essa alfabetização deveria pautar-se no domínio do sistema de notação alfabética (MORAES, 2012), pela compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), sem desconsiderar os usos sociais da língua escrita em situações de comunicação reais, de letramento (SOARES, 2018).

Nesse contexto, a discussão sobre o trabalho com os gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008) no ciclo de alfabetização ganha corpo e amplia-se, considerando que, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), na década de 1990, o discurso sobre o trabalho com textos ainda se fazia de forma incipiente, o que, igualmente, pouco reverberou nos programas de formação de professores alfabetizadores.

Em virtude da incipiência do trabalho com gêneros textuais nas salas de alfabetização e enquanto política de formação de professores com ênfase na questão dos gêneros textuais, o Pnaic compreende que “o acesso à diversidade de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais favorece o ingresso das crianças no mundo da escrita e sua participação em situações mais públicas de uso da oralidade” (BRASIL, 2012a, p. 7). Assim, constituiu-se como um programa inovador, em âmbito

nacional, pela ênfase direcionada à discussão sobre alfabetização e letramento no ciclo de alfabetização, quando comparado às políticas de formação continuada de professores alfabetizadores que o antecederam, a exemplo do Pró-Letramento (BRASIL, 2008).

Entrelaçamentos entre alfabetização e letramento

A democratização da leitura e da escrita no Brasil, no século XX, trouxe consigo o discurso de fracasso na/da escola pública nos processos de alfabetização das crianças de camadas populares (MORTATTI, 2000). É entendido como fracassado o aluno que não consegue desenvolver, na escola, minimamente, as tecnologias de ler e escrever em decorrência da incompreensão do sistema notacional da língua (MORAIS, 2005).

Ainda que não domine o sistema notacional de sua língua em termos de aquisição da escrita, a criança utiliza-a por meio das hipóteses que engendra (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999). Por isso, fala-se em sistema de representação “porque, em seu processo de compreensão da língua escrita, que se inicia antes mesmo da instrução formal, a criança de certa forma “reconstrói” o processo de invenção da escrita como *representação*” (SOARES, 2018, p.48). Daí depreende-se o motivo de a criança, mesmo sem saber ler, reconhecer escritas que se impregnam recorrentemente em seu cotidiano.

Levando em consideração o que a criança descobre e representa sobre a língua escrita e o que é necessário lhe ser ensinado, como a escola deve proceder frente à tarefa de alfabetizar? Seguir pela via da alfabetização ou pelo caminho do letramento? Há outros caminhos possíveis de se trilhar? Diante disso, pode-se entender os embates conceituais que se engendraram sobre os conceitos de alfabetização e de letramento, sobretudo, a partir da década de 1980, quando as discussões sobre o termo letramento, adentram o cenário educacional brasileiro.

O termo letramento é particularmente novo, mas, na perspectiva de alfabetizar o aluno, a ideia que o embasa propagava-se em décadas anteriores, quando Paulo Freire (2001) falava de “palavramundo”: “[...] assim, quando se ensina os homens a ler e a escrever, não se trata de um assunto intranscendente de *ba, be, bi, bo, bu*, da memorização de uma palavra alienada, mas de uma difícil tarefa para nomear o mundo” (FREIRE, 2001, p. 87). A alfabetização, vista como meio de ascensão à prática social, era proposta nos pressupostos freireanos, os quais, cuidadosamente, forjam o que posteriormente passou a ser o tão referenciado letramento (SOARES, 2006).

A efetivação do termo letramento, no cenário educacional brasileiro, trouxe à baila uma questão controversa: o letramento por si só é capaz de formar o sujeito para usar conscientemente a língua escrita nas práticas sociais? O ensino do sistema

notacional da língua por meio do que podemos chamar “faceta linguística da alfabetização” (SOARES, 2018) é dispensável na formação de leitores e produtores de textos? Sabemos bem que não.

Soares (2006,) chama a atenção para a pouca compreensão sobre o processo de letrar ou mesmo da efetivação de um letramento às avessas, em sua versão fraca. Por isso, declara o desafio de formular um conceito consistente e de caráter individual para letramento, pois “quais habilidades de leitura e escrita qualificam um indivíduo como ‘letrado’? Que tipos de material escrito um indivíduo deve ser capaz de ler e escrever para ser considerado ‘letrado’?” (p. 70). Em diálogo com os referidos questionamentos, defendemos o termo letramento como variável contínua que ocorre nas práticas sociais dos indivíduos, considerando suas vivências acerca das práticas de leitura e escrita.

No que diz respeito à alfabetização, que visa ao decifrado, Soares (2006) aponta para o letramento funcional. Assim como a alfabetização funcional apenas possibilita ao sujeito conhecer o sistema notacional em estruturas simples e canônicas e como funciona esse sistema numa língua de caráter alfabético, ocorre o mesmo quando as práticas de leitura e escrita são tidas apenas “[...] como as habilidades necessárias para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um contexto social [...]” (SOARES, 2006, p. 72, grifo nosso).

Lançar mão de uma única definição de letramento é tarefa complexa, talvez impossível, considerando sua amplitude e dinamicidade frente aos contextos culturais de práticas de leitura e escrita para o exercício da cidadania em prol das justiça social e curricular (SANTOMÉ, 2013). Logo, é válido falar em letramentos, em multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012). É nesse sentido que Romão (no prelo) defende o conceito amplo de letramento, dando-lhe a denominação de letramundo. Letramundo porque a palavra está em toda parte constituindo sujeitos que, na feitura de si, colaboram para a feitura do outro; ao educarem-se, educam o outro. Logo, o letramento, o Letramundo não cabe numa definição presa aos ensinamentos somente da escola. Tampouco serve somente ao funcionamento de uma sociedade letrada sob práticas sociais de leitura e escrita, mas sem revolução.

No bojo das discussões sobre alfabetização e sua relação com o letramento, o Pnaic (BRASIL, 2012c) define alfabetização para além do domínio das tecnologias de leitura e escrita, pois a toma como processo de natureza complexa permeado por fatores políticos, sociais, econômicos e culturais: “a alfabetização, desse modo, pode possibilitar o engajamento das crianças em processos de interação variados em que elas sejam protagonistas e possam agir para transformação de suas próprias vidas” (p. 13). Logo, o Pnaic aborda alfabetização na simbiose com o letramento.

Gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento

O trabalho de alfabetizar a partir de métodos de alfabetização que reforçam práticas mecanizadas e treinos ortográficos não mais atende os anseios da escola e da sociedade contemporânea. A própria legislação educacional brasileira atenta para este fato com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), na década de 1990, bem como da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documentos esses que servem de parâmetros e de orientações curriculares no/para o ciclo de alfabetização.

Contraopondo-se aos antigos métodos de alfabetização, cujos textos que circulavam consistiam em historietas “(conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura” (MORTATTI, 2006, p. 7), vivemos, hodiernamente, uma escola onde deve circular o texto, a sociedade da escrita social, a era dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008). Nesse sentido, a alfabetização, com vistas à letrar o aluno para as práticas sociais, deve ter o ensino e a aprendizagem do texto como ponto de partida e de chegada, na escola; textos reais, concretos - que gerem sentidos para o aluno (2011).

Na escola, letrar o aluno passa a ser uma prática disseminada e carregada das ideologias do presente, a qual traz o texto no bojo de suas políticas de alfabetização. Habilita-se, pois, a perspectiva de prática pedagógica do alfabetizar letrando a partir dos gêneros textuais. O texto passa a ser palavra de ordem no ciclo de alfabetização, como sinaliza Ferreiro (2012, p. 58) quando diz que “a exigência fundamental dos tempos modernos é circular entre diversos tipos de textos”. Logo, falar em letramento é falar sobre práticas sociais de usos dos gêneros do discurso, considerando o caráter bakhtiniano de gêneros que os define como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Nessa perspectiva, o cuidado que se deve ter é o de não reduzir o letramento com base nos gêneros textuais apenas aos usos sociais em caráter funcional (SOARES, 2006), mas possibilitar que o sujeito alfabetize(se), letre(se), alfabetize-letrando(se) para chegar ao estado de consciência crítica, de libertação das ideologias massificadoras por meio da formação mútua, da alteridade que forma sujeitos responsivos-ativos (BAKHTIN, 2011). Tal processo inicia-se desde o ciclo de alfabetização – e mesmo antes dele.

Embora os saberes práticos não devam ser confundidos com os saberes teóricos (CHARTIER, 2010), vale ressaltar que a relação entre a prática do alfabetizar letrando e os gêneros textuais ficou bastante evidente na proposta formativa do PNAIC. Além de constar nos diversos materiais bibliográficos distribuídos para os professores alfabetizadores, o programa dedicou um caderno exclusivamente para debater as questões relacionadas aos gêneros textuais no trabalho em sala de aula, conforme mencionados anteriormente.

O Caderno 05 (O trabalho com gêneros textuais na sala de aula), voltado à temática dos gêneros textuais, inicia a discussão promovendo a diferenciação entre gênero e tipos textuais para desfazer o equívoco presente nos discursos e práticas de professores, como bem salientam Bezerra (2015) e Barbosa e Rovai (2012). Assim, a discussão promovida no Pnaic enfatiza que “(...) o trabalho com texto ocorre de modo articulado ao ensino dos gêneros, de forma que refletir sobre o gênero seja uma estratégia que favoreça a aprendizagem da leitura e da produção de textos” (BRASIL, 2012b, p. 9).

Para a reflexão sobre a teoria de gênero, o Pnaic recorre à Linguística Textual com base no postulado de Marcuschi (2008), o qual defende que o “gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes” (p. 155). Koch (2011, p.156) define gêneros textuais como “[...] arcabouços cognitivo-discursivos ou enquadres enunciativos determinados pelas necessidades temáticas das diversas práticas sociais, pelo conjunto dos participantes de tais práticas, de suas relações sociais e de seus propósitos enunciativos [...]”. É com base na teoria de gênero que o Pnaic reforça a necessidade de abordar os gêneros textuais no ciclo de alfabetização ao dizer que “[...] na escola precisamos trabalhar com textos de diferentes gêneros, mediando as situações em que as crianças tenham que ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos” (BRASIL, 2012b, p. 5).

O Pnaic, portanto, alarga a discussão sobre a teoria de gênero textual, na formação do professor alfabetizador, apontando para a necessidade de se trabalhar a abordagem textual materializada em gêneros, no ciclo de alfabetização, com vistas à aderência do linguístico ao social, da alfabetização ao letramento.

Metodologia: o caminho da investigação

Para atender ao objetivo desta investigação, que trata da análise das reverberações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) nos discursos sobre saberes e fazeres da/na prática de professoras alfabetizadoras, a partir do trabalho com gêneros textuais no processo de alfabetização, trilhamos o caminho de uma pesquisa qualitativa (MOREIRA, 2002), valendo-nos do método narrativo (CLANDININ e CONNELLY, 2015). Como instrumento de coleta de dados, utilizamos as entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002), visto que “narrar é um ato político” (SCHOLZE, 2008, p. 94) e, por isso, reconhece-se o direito do professor alfabetizador de tomar a palavra para narrar suas impressões e vivências sobre o/no Pnaic. A escolha do referido instrumento de coleta de dados justifica-se, também, pelo fato de que educação e experiência são processos que se imbricam, que podem ser expressos narrativamente, como bem apontam Clandinin e Connelly (2015).

Nesse sentido, observou-se a compreensão de professoras alfabetizadoras de uma escola pública do agreste alagoano acerca dos conceitos de alfabetização, letramento e gênero textual, *corpus* resultante de entrevistas realizadas em 2018, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, através do Parecer Consubstanciado 2.897.505.

Ao todo, cinco professoras dispuseram-se a participar das entrevistas narrativas, porém, apenas quatro participaram efetivamente, narrando seus posicionamentos diante dos questionamentos. As professoras participantes possuem graduação em pedagogia e experiência docente entre dez e vinte anos, o que justifica a análise dos seus saberes ordinários (CHARTIER, 2010). A seguir (Quadro 1), apresentamos a descrição das fases da entrevista narrativa, conforme Jovchelovitch e Bauer (2002):

Quadro 1: Fases da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Explorar o campo Formular questões exmanentes ⁴
1. Iniciação	Formular o tópico inicial para narração Empregar auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização ("coda")
3. Fase de perguntas	Somente "Que aconteceu então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir contradições Não fazer perguntas do tipo "por quê?" Ir de perguntas exmanentes para imanentes ⁵
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo "por quê?" Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97)

As entrevistas ocorreram em torno de dois questionamentos centrais (perguntas exmanentes, porque postas por nós, pesquisadores):

1- Dentro da perspectiva de alfabetização trazida pelo PNAIC, narre o entendimento sobre alfabetização e sua relação com o letramento;

2- Em relação às teorias estudadas no PNAIC, narre o entendimento sobre gêneros textuais, elencando os efeitos na aprendizagem da leitura e da escrita).

⁴ Jovchelovitch e Bauer (2002) conceituam esse tipo de questão como aquele que reflete o interesse do pesquisador, suas formulações e sua linguagem.

⁵ Nomeiam os temas, tópicos e relatos de acontecimentos, que surgem durante a narração, trazidos pelo informante.

Esses questionamentos geraram questões periféricas, ou trazidas na própria narrativa das professoras alfabetizadoras (perguntas imanentes: O que é alfabetização? O que é letramento? Há relação entre alfabetização e letramento? Como se dá no trabalho com gêneros textuais?) necessárias ao esclarecimento ou retomada da narrativa.

Os dados coletados a partir das entrevistas narrativas foram tratados por meio da análise temática proposta por Schutze (1977; 1983), a partir de Jovchelovitch e Bauer (2002) e da categorização, atrelada à análise crítica da narrativa proposta por Motta (2013). Apresentamos, a seguir (Quadro 2), o modelo de análise temática adotada neste trabalho:

Quadro 2: Análise temática proposta por Schutze (1977; 1983)

Sentenças inteiras	Paráfrases (síntese)	Palavras-chave
Nesta coluna, são postas as sentenças inteiras ou os parágrafos, conforme a transcrição da entrevista.	Nesta coluna, as sentenças são parafraseadas em sentenças sintéticas.	Já nesta, as sentenças anteriormente parafraseadas são reduzidas a algumas palavras-chave.

Fonte: Adaptado de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 107-108).

A análise prévia das entrevistas narrativas possibilitou a delimitação das categorias de análise: alfabetização e letramento; e gêneros textuais.

a) Concepção e interfaces entre alfabetização e letramento

Considerando o letramento em sua mais ampla acepção, voltemo-nos ao contexto escolar para indagarmos sobre como tem sido entendido e praticado, no ciclo de alfabetização, pelos professores alfabetizadores, após a formação no PNAIC. Assim, propusemos às professoras que, dentro da perspectiva de alfabetização trazida pelo PNAIC, narrassem o entendimento que têm sobre alfabetização e letramento. No Quadro 3, apresentamos fragmentos dessas narrativas:

Quadro 3: Fragmentos Narrativos sobre Alfabetização e Letramento

Professora A: A alfabetização é o início de tudo, é o andar de tudo e o letramento é quando uma criança já está mais ou menos conhecendo as letras, sabendo identificá-las[...].

Professora B: Letramento lembra o que? Letras. Que ele tenha conhecimento do que é a base para que venham a ler. O letramento vem antes da alfabetização, pois eles têm que primeiro conhecer as letras para vir a questão do alfabetizar. Um exemplo em sala de aula: se o aluno não conhece as letras, como será alfabetizado? [...]

Professora C: [...] Eu entendo que, na relação entre alfabetização e letramento, um complementa o outro porque muitas vezes a criança lê, mas não tem a compreensão do que está lendo. A criança alfabetizada e letrada lê, interpreta, entende, compreende muito bem aquilo que está lendo [...].

Professora D: Você tem que alfabetizar letrando - lendo e escrevendo. O aluno que compreender a leitura tem que compreender a escrita. Têm que ser os dois juntinhos. São parceiros [...].

Fonte: Entrevistas realizadas no segundo semestre de 2018.

Compreender a interface entre os conceitos de alfabetização e de letramento possibilita o entendimento do uso do gênero textual na escola. Todavia, nem sempre essa compreensão acontece em termos de saberes teóricos, embora, em termos práticos, o professor alfabetizador experiente dispõe de saberes que dão conta de inserir os alunos no mundo da escrita: “saberes e teorias não são coisas idênticas. Constatamos que os professores se servem consideravelmente de “saberes científicos” em suas salas de aulas, mas eles nem sempre têm consciência disso [...]” (CHARTIER, 2010, p. 13). Percebemos que há o desconhecimento das especificidades dos conceitos por parte das professoras A e B, sobre alfabetização e letramento, tanto em sua extensão (FREIRE, 1985) quanto em sua natureza.

Entre saberes teóricos e saberes práticos, constata-se que, na narrativa da professora A, a alfabetização é entendida como um estágio de quase ignorância vivido pela criança e o letramento como processo de aquisição do sistema notacional. Nesse sentido, a professora A, não considerou os saberes teóricos levantados pelo Pnaic acerca dos conceitos de alfabetização e letramento. O Pnaic (BRASIL, 2012a) defende que, aos oito anos de idade (atualmente, aos sete anos), as crianças precisam compreender o funcionamento da escrita; o domínio das correspondências grafofônicas; ter fluência na leitura e domínio das estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. Essa orientação proposta pelo Pnaic tem aderência ao conceito de alfabetização proposto por Soares (2018), ao evidenciar as facetas linguística (funcionamento da escrita, domínio das correspondências grafofônicas e fluência da leitura) e interativa (estratégias de compreensão e de produção de textos escritos). Logo, não houve teorização consciente do conceito de alfabetização ou letramento por parte da professora A, o que não configura ausência de saber prático nos fazeres ordinários junto à sua turma-classe (CHARTIER, 2000).

A professora B entende o letramento como estágio anterior à alfabetização, o que não seria uma compreensão restrita se não o visse unicamente como processo de aquisição do sistema notacional e a alfabetização como estágio mais elevado de desenvolvimento. Para a referida professora, letramento tem a ver com letras, com conhecer as letras, especificamente, pela semelhança estrutural dos termos letra e letramento. A esse respeito, vale ressaltar que a criança que apenas conhece as letras não se encontra alfabetizada, quicá letrada. Nesse sentido, o Pnaic adverte que “as crianças alfabéticas são as que conseguem compreender o sistema notacional e que por isso são capazes de ler e escrever palavras (ainda que aparentem dificuldades) e, às vezes, frases e pequenos textos” (BRASIL, 2012c, p.14). Por outro lado, “as crianças alfabetizadas, além de serem alfabéticas, são capazes de ler e produzir textos de

diferentes gêneros” (p.14), constituindo práticas de letramento por meio da língua escrita, visto que vivemos na sociedade grafocêntrica (SOARES, 2018).

A professora C demonstrou um entendimento sobre alfabetização e letramento mais próximo do que vimos defendendo com base nos postulados de Soares (2006; 2018), Ferreiro (2012), Ferreiro e Teberosky (1999). Para essa professora, a alfabetização é entendida como estágio de aquisição do sistema notacional, compreendido como “código” no desfecho de sua narrativa, e letramento visto como estágio de compreensão do uso do sistema notacional. Sobre essa questão, é tido no Pnaic que “essa concepção é contrária à concepção de que a alfabetização é a aprendizagem de um código, que seria ensinado por meio de métodos de ensino – ora analíticos ora sintéticos, que concebem os sujeitos como mero receptor de conhecimento” (BRASIL, 2012c, p. 14). A visão da professora sobre letramento, ainda que mais próxima da teoria por nós utilizada neste estudo, não se encontra no rol das práticas de “letramento forte” por não extrapolar as práticas de leitura e escrita presas à compreensão textual ou mesmo ao funcionamento na sociedade, apenas.

A professora D compreende a alfabetização como desenvolvimento da leitura e o letramento como desenvolvimento da escrita. É bastante enfática quando afirma que a criança tem que aprender a ler e a escrever em referência a ser alfabetizada e letrada. Todavia, menciona a importância de alfabetizar letrando, aspecto que merece relevo, considerando a discussão que vimos travando. Importa dizer que os atos de ler e escrever não ocorrem em separado nos processos de alfabetização e letramento. Percebemos que a professora D, mesmo conceituando leitura e escrita como atos dissociados na relação alfabetização-letramento, realiza os processos de maneira imbricada, pela ênfase dada à necessidade de alfabetizar letrando, “lendo e escrevendo”, o que configura um saber prático, ordinário, de seu cotidiano enquanto alfabetizadora. Essa professora utiliza a compreensão do lido como parâmetro para ingresso no estado de letramento.

Em nenhuma das narrativas percebeu-se menção à relação entre letramento e práticas sociais, o que configura, segundo Soares (2006) a prática do “letramento fraco”, por vislumbrar apenas o funcionamento do sujeito em sociedade por meio da língua escrita.

b) Gêneros textuais no processo de alfabetização e letramento

Os sujeitos de uma comunidade de fala não necessitam conhecer efetivamente a teoria dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008), tampouco precisam saber conceituá-los para usá-los competentemente na interação social. Embora algumas pesquisas (BEZERRA, 2015; BARBOSA E ROVAI, 2012) apontem para a importância de o professor conhecer teórica e conceitualmente os gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008) para o ensino e a aprendizagem da língua escrita, com vistas a

evitar equívocos de ordem metodológica e de conceito, no trabalho com tais gêneros, defendemos o valor dos saberes ordinários (CHARTIER, 2000) que podem se sobrepor aos saberes teóricos, na prática do professor alfabetizador. A ausência da teorização dos saberes ordinários, por parte do professor alfabetizador, não invalida sua atuação docente nem denota ignorância sobre a questão (dos gêneros textuais).

Apresentamos a seguir (Quadro 4) fragmentos das narrativas das professoras alfabetizadoras relativos à compreensão que apresentam sobre gênero textual, ao serem questionadas sobre os usos dos gêneros nos processos de alfabetização e letramento. Assim, elas teceram suas narrativas:

Quadro 4: Fragmentos Narrativos sobre Gênero Textual

Professora A: Eu trabalhava muito a bula e eles [alunos] sempre perguntavam para que servia aquela bula: “Tia, na minha casa tem isso aqui”. Eles sempre perguntavam: “Isso aqui, tia, vem explicando o quê?” Ai eu sempre comentava com eles sobre o que tinha naquela bula de remédio [...].

Professora B: A partir do PNAIC, eu sempre pergunto na sala de aula: que gênero textual é esse? Eles [alunos] dizem: leitura. Ainda, eles têm muita dificuldade nessa questão. Gênero textual é um tipo de texto [...].

Professora C: Eu posso trabalhar essa semana conto, na outra semana eu posso trabalhar fábula, receita. O tempo que eu trabalho é de acordo com a necessidade que eu vejo. Se os alunos estão compreendendo, porque têm as características de cada gênero. Quando eles entendem o que é conto, o que é fábula, o que é bilhete, quando eles têm uma compreensão do que está sendo trabalhado, eu vou mudando de gênero [...].

Professora D: Um gênero textual pode ser uma bula, ali contém informações maravilhosas. Pode ser uma receita de bolo que eu trabalhei várias vezes na minha sala, principalmente na festa junina que a gente trabalha as receitas de mungunzá, de bolo de mandioca, tudo de como se fazer pamonha, canjica. Tudo isso tem nas receitas [...].

Fonte: Entrevistas realizadas no segundo semestre de 2018.

Resguardada a definição bakhtiniana anteriormente citada, as professoras A, B e D confirmam o uso dos gêneros em termos práticos no processo de alfabetização, porém, em termos conceituais, demonstram pouco entendimento, em maior ou menor grau. Atentando para o que Bakhtin (2011) defende sobre o uso competente dos gêneros na interação social à revelia do seu domínio conceitual, percebe-se que as professoras trabalham os gêneros textuais que lhes parecem significativos e funcionais na vida cotidiana, a exemplo da bula citada pelas professoras A e D, da receita culinária presente também na narrativa da professora D. Percebemos que os saberes práticos dessas professoras são mais evidentes que os saberes teóricos (CHARTIER, 2010) e que a abordagem dos gêneros textuais, por elas apontada, denota aproximação com o processo de alfabetizar letrando: ensinar a estrutura da língua para o domínio da escrita considerando os usos sociais da língua escrita por meio de gêneros significativos para os alfabetizandos.

Comparando as narrativas das professoras A, C e D com o que foi narrado pela professora B, identificamos a conceptualização de gênero textual como tipo de texto por parte desta, a qual, segundo Bezerra (2015), configura um dos equívocos mais recorrentes, dentre outros citados pelo autor, tais como o equívoco entre gênero e texto, gênero e suporte, gênero e domínio discursivo, gênero e a própria estrutura textual. Há, na narrativa da professora, indícios de uma prática que não se aproxima da perspectiva de alfabetizar letrando, uma vez que o gênero é tido como leitura (entendida como historieta) ou como sequências discursivas da ordem do narrar, do descrever, do argumentar, do expor e do prescrever/instruir. A esse respeito, a professora B, ao narrar seu entendimento sobre gênero, aborda-o como tipo textual pela aproximação de sentido entre os termos - tipo e gênero. Marcuschi (2008) esclarece que diferente de gênero, “o tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais [...]” (p. 154-155). Sobre a questão dos gêneros, a professora B segue, narrando a importância do PNAIC na construção do entendimento no que diz respeito ao gênero textual:

Não lembro bem do livro que falava sobre gêneros no PNAIC. Mas, até então, como professora, tinha gêneros, antes do PNAIC, que eu não tinha conhecimento que era um gênero textual. Eu não lembro do material em si sobre gênero textual, mas esclareceu.

A professora C aborda, em suas narrativas, gêneros literários conto e fábula como construtos enunciativos do ambiente escolar (KOCH, 2011) e, em comunhão narrativa com as professoras A e D, aborda gênero textual de valor pragmático em sociedade, como bilhete e receita culinária. Essas narrativas revelam, pois, saberes práticos, no que diz respeito ao trabalho com os gêneros funcionais, para além da escola e dos saberes teóricos, pois compreendem a fábula e o conto como gêneros textuais literários interativos, mas de representação da sociedade. Nesse sentido, emergem indícios narrativos de que as práticas alfabetizadoras das professoras A, B e C seguem o que pressupõe a perspectiva do letramento pelo viés de gêneros mais usuais (pragmáticos), bem como de gêneros de caráter cultural (literários).

A professora C tratou o fato de cada gênero possuir características, as quais os tornam os gêneros que são com as finalidades comunicativas que apresentam. Em suma, esta professora, mesmo não apresentando o conceito de gênero, faz uma ligação deste com o processo de letramento considerando sua diversidade e as necessidades dos alunos de conhecerem os gêneros trabalhados. Isso reflete a ideia de que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula envolve duas dimensões articuladas: “a primeira se refere aos aspectos socioculturais relacionados à sua condição de funcionamento na sociedade e a segunda se relaciona aos aspectos que

se voltam para a compreensão do que o texto informa ou comunica” (BRASIL, 2012b, p. 9).

Considerações Finais

Considerando este trabalho como uma reflexão sobre as reverberações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) nos discursos sobre saberes e fazeres da/na prática de professoras alfabetizadoras, a partir do trabalho com gêneros textuais no processo de alfabetização, buscamos analisar as narrativas das professoras alfabetizadoras, constatando incipiência na compreensão teórica sobre alfabetização, letramento e gêneros textuais (saberes teóricos), o que não influencia, necessariamente, o trabalho em sala de aula, tendo em vista os saberes práticos (CHARTIER, 2010) que se sobressaem, dada a experiência dessas professoras na construção desses saberes ordinários da prática em alfabetização. Compreendemos, pois, que as professoras por hora analisadas trabalham os gêneros textuais de maneira mais prática que propriamente conceitual.

Se, por um lado, defendemos que os saberes teóricos não devem ser sobrepostos aos saberes ordinários (supervalorização dos saberes teóricos em detrimento de saberes empíricos docentes), construídos nas práticas da alfabetização, por outro, entendemos que alguns conhecimentos teóricos conscientes podem auxiliar na promoção/execução da alfabetização na perspectiva do letramento. Isso porque o entendimento de que o processo inicial de aprendizagem da língua escrita precisa deixar de ser pautado pela técnica de domínio de um código para ser largamente entendido como compreensão do Sistema de Escrita alfabética nos moldes do sistema notacional que representa/nota a cadeia sonora da fala.

Endossa-se a necessidade de alargar a discussão sobre a temática na contemporaneidade, dada a importância dos conhecimentos teóricos conscientes, em certa medida, o que não invalida as práticas desses professores em que pesem os saberes ordinariamente construídos, nem tampouco as contribuições do PNAIC para o trabalho em salas de alfabetização. Ainda que os professores participantes não teorizem a prática nos moldes da academia, eles a configuram em novos entendimentos e ressignificações.

Referências

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAL, Célia Fagundes. *Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas*. 1 Ed. São Paulo: FTD, 2012. 256p.

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 476p.

BEZERRA, Benedito Gomes. Equívocos no discurso sobre gêneros. In: DIONISIO, Ângela Paiva; CAVALCANTI, Larissa de Pinho (Org.). *Gêneros na linguística e na literatura*: Charles Bezerman, 10 anos de incentivo a pesquisa no Brasil. Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015, pp. 63-79.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento*: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – Ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2008. 60 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jun. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2012a. 40p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 2, unidade 5*. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 4p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2, unidade 1*. Brasília: MEC, SEB, 2012c. 47p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento*: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: guia geral. Brasília: MEC, SEB, 2012d. 8p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6268-guiageral-1&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jun. 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. 595p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: jun. 2017.

CHARTIER, Anne-Marie. *Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação*. Educação e Pesquisa, v. 26, n. 2, pp. 157-168, Dec. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n2/a11v26n2.pdf>. Acesso em: jun. 2017.

CHARTIER, Anne-Marie. *Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática*. Palestra apresentada na V Semana da Educação, da Fundação Victor Civita. São Paulo, 20 out., 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1635/palestra-de-anne-marie-chartier-na-semana-daeducacao-2010>. Acesso em: jun. 2017.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2 Ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015. 249p.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. O Programa de Alfabetização do Estado do Ceará que inspirou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o seu ideário político de avaliação externa. Vitória: *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, v. 1, n. 3, pp. 15-27, 2016. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/111/84>. Acesso em: jun. 2017.

DE CERTEAU, Michel. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. 256p.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*; tradução Claudia Berliner. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2012. 95p.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*; tradução Diana Myriam Lichtentein, Lina Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304p.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 93p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 253p.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000. 124p.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001. 116p.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*; tradução de Pedrinho A. Guimarães. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 90-113.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 7 Ed. São Paulo: Cortez, 2011. 168p.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 175p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. 295p.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). *Alfabetização: a apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 29-46.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. 192 p.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. 152p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000. 372p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27 abr., 2006.

MOTTA, Luiz Gonzaga. *Análise crítica da narrativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013. 255p.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 261p.

ROMÃO, Eliana. *O lugar da leitura/palavra na feitura de si: ler para quê?* (no prelo).

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013. 335p.

SCHOLZE, Lia. Narrativas de si e a possibilidade de ressignificação da existência. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel nobre (Org.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, pp. 89-100.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 Ed., 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 128p.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1 Ed., 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2018. 377p.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil na escola*. 5. ed. São Paulo: Global, 1995. 240p.

Recebido em: 08/09/2020

Aceito em: 15/10/2020

Jânio Nunes dos Santos

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Escrita e da Literatura (GELLITE). Interesses em pesquisas sobre alfabetização, letramentos e formação do professor alfabetizador. Contato: jnio.nunes@gmail.com.br

Adriana Cavalcanti dos Santos

Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Escrita e da Literatura (GELLITE). Interesses em pesquisas sobre alfabetização, letramentos e formação do professor alfabetizador. Contato: adricavalcanty@hotmail.com

Eliana Sampaio Romão

Pós-Doutora pela Universidade do Porto, Portugal. Professora Associado II do Departamento de Educação/ Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Memória (Educ-me). Interesses em pesquisas sobre alfabetização, letramentos, formação do professor e memórias docentes. Contato: elianaromao@uol.com.br