

LEITURA E ESCRITA: MAPEANDO TIPOLOGIAS DE PRÁTICAS CURRICULARES DE ALFABETIZAÇÃO¹

Amanda Loyse da Silva Alves²
Adriana Cavalcanti dos Santos³

RESUMO DO TRABALHO

A referida investigação teve por foco de estudo e pesquisa as práticas curriculares de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental e suas relações com as três facetas de inserção no mundo da escrita no processo de alfabetização: a faceta linguística; a faceta interativa; e a faceta sociocultural (SOARES, 2015). A investigação reconhece que o professor-alfabetizador (SANTOS *et al*, 2018), no uso da sua autonomia pedagógica, pode assumir o papel de decisor curricular em suas escolhas didáticas (LEITE, 2003; LEITE; FERNANDES 2010). Na sua organização, a investigação orientou-se pela problematização: quais relações existem entre as práticas curriculares de leitura e escrita mais usadas por professores-alfabetizadores e as múltiplas facetas de inserção no mundo da escrita no processo de alfabetização? A investigação baseou-se nos postulados dos autores que abordam o tema (LEITE, 2003; LEITE; FERNANDES 2010); (MORTATTI, 2000; SOARES, 2003; 2009; 2016);(SOARES, 2004; 2015); (CHARTEIR, 2007; 2016; COLOME; CAMPS, 2002; FERREIRO, 2015; MORAIS, 2013). A investigação de natureza qualitativa (YIN, 2016), do tipo estudo de caso (YIN, 2015), definiu por *locus* de pesquisa uma escola pública da rede municipal de Maceió-Alagoas. Na ocasião, investigou as práticas curriculares de uma professora-alfabetizadora, em uma turma do 2º ano do ensino fundamental. Os resultados demonstram que a professora-alfabetizadora, predominantemente, media a sua prática, tendo por base a faceta linguística da alfabetização. Revelando, em alguns momentos, uma hibridação nas práticas curriculares, entre o uso de duas facetas: a linguística e a interativa.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Práticas curriculares.

➤ INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos os resultados da Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC) intitulada: “Práticas curriculares de leitura e escrita em suas relações com as múltiplas facetas nos/dos processos de alfabetização”, cujo objetivo geral consistiu em analisar práticas

¹ Este trabalho é um recorte do Projeto de Pesquisa intitulado: “Práticas curriculares de leitura e escrita em suas relações com as múltiplas facetas nos/dos processos de alfabetização, do Programa institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), realizado no período de 2019-2020 e financiado pelo Fundo de Amparo a Pesquisa do Estado de Alagoas-FAPEAL.

² Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. e-mail: amanda.alves@cedu.ufal.br

³ Orientador – Profa. Doutora, Universidade Federal de Alagoas – UFAL. e-mail: adricavalcanty@cedu.ufal.br

curriculares de leitura e de escrita mais frequente na ação didática de uma professora alfabetizadora dos anos iniciais do ensino fundamental e suas relações com múltiplas facetas de inserção do aluno no mundo da escrita no processo de alfabetização (SOARES, 2016).

Com base nos estudos acerca da alfabetização e do letramento (SOARES, 2015), é possível perceber como a leitura e a escrita se permeiam dentro de um campo de possibilidades de práticas curriculares (PINHEIRO; SANTOS, 2018) de modo que proporcionem ao aluno interagir e se comunicar, no termo bakthiniano (BAKTHIN, 1992), com o outro (seus outros) na interação verbal de diferentes formas de expressão da linguagem oral e/ou escrita (MARCUSCHI, 2008). Os processos de alfabetização e letramento são entendidos como diferentes e indissociáveis (SOARES, 2015).

É sabido que as facetas de alfabetização decorrem três objetos de conhecimentos diferentes. Objetos estes que estão, de certo modo, relacionados às competências e às habilidades cognitivas e linguísticas distintas no processo de alfabetização. Aos pressupostos da faceta linguística, o objeto de ensino- aprendizagem será a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita; na faceta interativa, o objeto de ensino- aprendizagem desloca-se para as habilidades de compreensão e produção de texto; a faceta Sociocultural, o objeto de ensino-aprendizagem serão eventos sociais e culturais que envolvem a escrita.

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho consiste em mapear as tipologias das práticas curriculares de leitura e escrita mais frequentes no ciclo de alfabetização. Como objetivos específicos: analisar a relação entre a concepção de alfabetização da professora e as faceta(s) da alfabetização (linguística, interativa e sociocultural).

O trabalho está organizado em três momentos: primeiramente descrevemos metodologicamente os passos da investigação, como ocorreram as idas do pesquisador ao *locus* da pesquisa, as percepções do ambiente escolar, bem como, as análises das práticas de leitura e escrita, com a coleta dos dados. Em seguida, apresentamos a fundamentação teórica da investigação por meio do diálogo entre os principais pesquisadores da alfabetização e do letramento em nosso País (SOARES, 1985, 2003, 2004, 2015, 2016), (GOMES e MORAES, 2013) (MORTATTI, 2010), junto ao diálogo com as facetas da alfabetização (SOARES, 2016). Num terceiro momento, discutimos os resultados obtidos com a pesquisa, analisando as práticas de leitura e escrita, recorrentes na ação didática da professora, mapeando por meio de um quadro as tipologias de práticas curriculares observadas na investigação das aulas observadas. Por fim, apresentamos a conclusão da pesquisa.

➤ METODOLOGIA

A investigação de natureza qualitativa (YIN, 2016), do tipo estudo de caso (YIN, 2015), desenvolveu-se em uma escola pública da rede municipal de Maceió-Alagoas. Nesse contexto, realizamos a revisão bibliográfica sobre o tema que circunscreveu as categorias de análise: alfabetização (GOMES e MOARAES, 2013; GOMES e MOARAES, 2013; MORTATTI, 2000, 2010; SOARES, 1985, 2003, 2005, 2016) facetas de inserção no mundo da escrita (SOARES, 2004, 2015, 2016); aprendizagem da leitura e da escrita (MORAIS, 2013).

No segundo momento, procedemos à coleta de dados numa escola de ensino fundamental, localizada na cidade de Maceió-AL. Na ocasião, propondo-nos a investigar as práticas curriculares de alfabetização mais frequentes nos anos iniciais, tendo como base o uso das múltiplas facetas de alfabetização (SOARES, 2016).

As observações da prática de uma professora, no ambiente escolar, ocorreram em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, composta por 20 alunos, durante os meses de setembro a dezembro de 2019. Na ocasião, foram observadas 40 horas-aulas de Língua Portuguesa. O pesquisador, bolsista do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), atentamente, registrava em seu caderno de bordo as atividades desenvolvidas nos eventos de aulas, visto que a professora-alfabetizadora não permitiu o uso de nenhum equipamento midiático de gravação das aulas.

Durante as observações, buscamos investigar as práticas didáticas que eram adotadas pela professora para alfabetizar seus alunos, visualizando os conteúdos e atividades que costumava priorizar para ensinar a notação alfabética, as práticas de leitura e produção textual desenvolvidos em sala. Observamos, também, como os alunos se desenvolviam linguisticamente em sala de aula, não só individualmente, mas coletivamente, além do acompanhamento das atividades dos cadernos, como se desempenhavam nas demais atividades. As anotações descreviam o que era mais pertinente nas práticas realizadas pela professora investigada, tendo em vista os aportes teóricos e os objetivos da pesquisa.

No terceiro momento, realizamos o tratamento e a análise dos dados. As sínteses dos dados são apresentadas em quadros que sistematizam e mapeiam as atividades desenvolvidas pela professora-alfabetizadora e colaboram no entendimento das análises sobre a faceta empregada em sua ação didática.

Aplicamos questionário com a professora-alfabetizadora a fim de construir seu perfil profissional e mapear suas percepções sobre as práticas curriculares de leitura e escrita

adotadas para a alfabetização de seus alunos. Sobre o perfil da professora, apresentamos o quadro 1:

Quadro 1: Perfil da professora

Perfil da Professora	
Área de formação	Magistério, História
Especialização	Em Metodologia do Ensino Superior
Tempo de atuação como profissional	22 anos
Tempo de Atuação como Professor(a) ensino fundamental	7 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

De acordo com as informações repassadas pela professora, sua formação profissional é em nível de magistério. Essa formação permite-lhe lecionar no ensino fundamental, demonstrando sua preferência pelas turmas dos anos iniciais. Segundo a professora, atua há 7 anos consecutivos em turmas do 2º ano do ensino fundamental, evidenciando sua experiência com alfabetização.

Durante seus 22 anos de atuação profissional, a professora nos informou ter lecionado em todas as etapas da educação básica, desde os anos iniciais; jovens, adultos e idosos – EJAI, anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Ao questionarmos sobre uma possível formação pedagógica, a professora nos revelou um descontentamento com a profissão, em razão da desvalorização do profissional da educação, que a levou a não optar pela formação na área de pedagogia. A professora nos informou ser licenciada em História, no entanto, não leciona na área, por não se identificar com as etapas (anos finais do ensino fundamental e ensino médio).

➤ REFERENCIAL TEÓRICO

Dentre as diferentes concepções de alfabetização, segundo Morais e Albuquerque (2007) é considerada como um processo, no qual a criança adquire após obter a consciência fonológica, que é a compreensão do uso das letras e dos sons, entendendo que as letras são representadas por sons da nossa fala, e que os sons são transcritos no papel por meio das letras, que por conseguinte formarão palavras, frases e textos. Já para Soares (2005, p. 27) 322

termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”. Nesse sentido:

Entre os vários sistemas de escrita, o sistema alfabético se diferencia dos demais por sua relação com a cadeia sonora da fala, que ele representa. Assim, para aprender a ler a escrever, é necessário que o aprendiz volte sua atenção para os sons da fala, e tome consciência das relações entre elas e sua representação gráfica, tanto no nível de palavra quanto no nível das relações fonema-grafema [...] (SOARES, 2016, p. 124).

Tendo em vista que nossa sociedade é letrada, isto não é suficiente para alfabetizar-se, visto que a criança precisa ser apresentada as técnicas de alfabetização (NICOLAU e MARTINS, 2018), que as orientarão por meio de habilidades linguísticas que a auxiliem sobre uso dessas técnicas nos meios sociais, apresentando-as as letras que compõem o alfabeto, bem como a utilização dos materiais escolares, entre eles o uso do caderno e o manuseio do lápis. Soares afirma:

Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes [...] (SOARES, 2003 p. 16).

Entendemos que a aprendizagem da língua escrita é um processo complexo, que envolve em seu bojo duas funções, a leitura e escrita que estão diretamente relacionados aos processos de alfabetização e de letramento. A alfabetização e o letramento são considerados processos indissociáveis para a aprendizagem inicial da língua escrita, apesar de suas especificidades, ambos se estendem por toda a vida, sem um prazo determinado para se esgotar, tendo em vista que, a aprendizagem das práticas de leitura e escrita se dá em contextos sociais (SOARES, 1985). Embora, pode-se entender também que o termo alfabetização está relacionado à condução para a aprendizagem do sistema alfabético. Para muitos, restringindo-se ao ensino das habilidades de decodificar e codificar, através de práticas curriculares que treinam os alunos para ler e escrever, enquanto habilidades mecânicas.

Segundo Gomes e Moraes (2013) a alfabetização é composta por um conjunto de habilidades que constituem um processo que envolve muitas facetas, de natureza psicológica e psicolinguística, além de se considerar como um ato político, ou seja, não basta levar os indivíduos a aquisição da leitura, é preciso dar acesso à leitura, aos seus sentidos ideológicos e políticos, e com relação ao domínio da escrita, conduzir para a produção de sentido e ao olhar

crítico, caracterizando a alfabetização como um ato de cidadania. Mortatti (2010) também defende esse posicionamento, descrevendo a alfabetização como um processo multifacetado que envolve ações estritamente humanas e políticas.

Vale salientar que com a ampliação dos conceitos sobre a língua escrita por volta dos anos de 1980, os conceitos de alfabetização e letramento vão sendo entendidos como complementares. Nesse contexto, o letramento caracterizado como aprendizagem da cultura da escrita. Soares (2016) afirma que a associação desses dois termos caracteriza a aprendizagem inicial sobre língua escrita, compreendida não apenas como a aquisição da tecnologia da escrita, mas, como uma forma ampla de introdução das crianças nas práticas sociais da língua escrita. No século XX esse movimento ganha visibilidade, devido à amplitude das demandas de leitura e escrita nas práticas sociais e profissionais, conduzindo avanços nas habilidades de leitura e escrita, revelando a amplitude das variedades de gêneros textuais, reformulando com isso, os objetivos das práticas educacionais da língua escrita nas instituições de ensino (escolas) (SOARES, 2016).

Soares (2016) em seus escritos nos apresenta análises sobre as interfaces da alfabetização e do letramento, abordando as múltiplas facetas e descrevendo como este processo ocorre na aprendizagem inicial da língua escrita, decorrente das várias e distintas definições de alfabetização, cada qual privilegiando um ou mais componentes desse processo. Nesse sentido:

Conclui-se que concepções de aprendizagem da escrita diferenciam-se pela faceta do processo que elegem como objeto da aprendizagem: conseqüentemente, diferenciam-se as competências que cada concepção estabelece como objetivos perseguir, ou seja: distinguem-se os métodos da alfabetização – de forma mais ampla, e talvez mais adequadamente, os métodos de orientação da aprendizagem inicial da língua escrita (SOARES, 2016, p.28).

De modo geral, são eleitas três facetas de inserção no mundo da escrita, cada qual, com sua especificidade ou objeto de conhecimento, que correspondem ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas, que levarão o sujeito, a aprendizagem inicial da língua escrita. São elas: a faceta linguística, interativa e sociocultural. A faceta Linguística tem como foco a aquisição do sistema alfabético ortográfico aliado aos padrões da escrita, que muito se assemelham com os métodos sintéticos e analíticos, que tem como objetivo a aprendizagem inicial da língua escrita e o domínio do sistema alfabético ortográfico, por meio da obtenção de competências que visam a codificação e decodificação da escrita. A faceta interativa por sua vez, visa à aprendizagem das habilidades de compreensão e produção textual, na qual predomina a teoria construtivista que associam competências que decorrem da interação da

criança com o mundo da cultura do escrito, caracterizando, assim, a língua escrita como um meio de interação. Posteriormente, a faceta sociocultural está relacionada aos eventos sociais que envolvem a cultura e a escrita e implica em conhecimentos, habilidades e atitudes específicas que permitam a inserção da criança por meio de diferentes situações e contextos no uso da escrita.

➤ RESULTADOS E DISCURSÕES

As tipologias das práticas curriculares de leitura e escrita realizadas pela professora estão organizadas no Quadro 2. No referido quadro, estão agrupadas em tipologias as atividades realizadas, e os eventos em que foram desenvolvidas, indicando a frequência em que eram trabalhadas.

Quadro 2: Tipologias de práticas curriculares

Tipologias das práticas curriculares	Eventos observados									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interpretação e Compressão Textual		X	X	X		X		X		X
Interpretação e Compreensão Textual de Linguagem não-verbal (imagens, filmes e vídeos)	X			X				X		
Produção textual			X	X		X		X		
Respostas pessoais	X	X	X			X				
Escrita de textos		X	X		X					X
Separação de Sílabas	X	X			X	X				
Organização das Sílabas						X				
Contagem das sílabas nas palavras	X	X								
localização no texto de palavras com a numeração de sílabas solicitada		X	X							
Reconhecimento de palavras						X	X	X		
Reconhecimento sílabas iguais em palavras diferentes							X			
Reconhecimento das palavras que começam com a mesma letra								X		
Organização das frases	X				X	X		X	X	X
Formação de Frases			X		X		X			X
Contagem do número de					X					

palavras nas frases										
Identificação dos sinais de pontuação (questões)		X	X	X						
Identificação de Pontuação nas frases	X	X	X							
Ditado					X					
Desenho sobre o texto										X
Sinônimos				X			X	X		
Associação das palavras aos seus respectivos sinônimos							X	X		
Antônimos										
Grau de Substantivo										X
Identificação do Aumentativo das palavras										X
Identificação do Diminutivo das palavras										X
Transcrição das frases para o aumentativo										X
Associação do Diminutivo das palavras										X
Reconhecimento das Rimas								X		
Gêneros Textuais - textos escritos na lousa (escolha da Professora)		X	X	X		X		X		X
Leitura de Gêneros textuais pela Professora		X	X	X		X				X
Leitura de Gêneros Textuais pelos Alunos										
Produção Textual de Gêneros Digitais (filme, imagens)	X							X		
Leitura de Gêneros Textuais Digitais (filme, imagens)	X							X		
Utilização de livro didático de escolha da Professora			X				X			
Utilização de livro didático da turma										
Leituras e atividades de escolha da Professora	X	X	X							
Cópia de frases do texto			X							
Cópia de palavras do texto		X	X							
Leitura de enunciados pela Professora	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Leitura realizada pelos Alunos			X	X	X					

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Nas observações realizadas sobre as atividades desenvolvidas pela professora e como sistematizamos no quadro 1, era-nos pertinente o olhar sobre a adoção de conteúdos e exercícios repetitivos para as aulas de Língua Portuguesa, com direcionamento para os conteúdos de leitura, interpretação, compreensão, produção textual e linguística gramatical. Como vimos no Quadro 2, a professora trabalhava constantemente com

Abordava também a pontuação, interpretação e compreensão de textos, com foco na alfabetização – aprendizagem do sistema alfabético.

A faceta concebida no processo de alfabetização pela professora era a linguística. Essa faceta, presa pela aquisição do sistema ortográfico-alfabético. As atividades frequentes, adotadas pela professora, foram: (I) separação, organização e contagem de sílabas; (II) formação, organização e contagem de frases; (III) identificação e contagem do número de palavras; (IV) identificação dos sinais de pontuação e pontuação nas frases; (V) interpretações e compreensões textuais. Essas práticas estavam relacionadas à frequência com que se trabalhava os gêneros textuais e a produção textual. No que se refere à leitura, eram realizadas exclusivamente com o intuito de responder perguntas de interpretação e compreensão do texto trabalhado.

O trabalho com os gêneros textuais direcionava-se para interpretação e compreensão textual, porém, não eram dadas aos alunos informações sobre quais gêneros textuais estavam sendo trabalhados. Nesses momentos, os alunos interagiam superficialmente com o texto, respondendo o que era solicitado nas questões/enunciados. Essas questões direcionavam os alunos a atribuir respostas curtas, sem aprofundamento ou diálogo com o texto. Nesse contexto, muitas das vezes, as práticas mais próximas que os alunos eram encaminhados de produção textual consistiam em emitir “respostas pessoais” que tinham como base suas impressões a partir de um recorte do texto. Esse modo como a professora abordava os textos e o contato dos alunos com a leitura e escrita refletia na maneira como estes sujeitos produziam seus textos.

Devido a produção textual se voltar para respostas às questões das atividades de compreensão textual, quando os alunos se deparavam com a construção de textos de sua autoria (Imagine uma passagem secreta na sua rua e escreva uma história; Escreva sobre os seus irmãos; Veja a imagem e escreva o que acontece na cena) a realidade que nos era demonstrada era controversa. Pois, mesmo tendo contato com os textos e vivenciando práticas de produções textuais, as crianças apresentavam dificuldade em elaborar suas produções, principalmente, em interagir com os seus textos, em apresentar seus questionamentos, opiniões. Assim, os alunos demonstravam estranhamentos sobre o sentido da produção textual e dificuldade em escrever com autoria. Mesmo havendo o contato com os textos, trabalhando os aspectos (interpretação, compreensão e produção textual) que são referentes à faceta interativa, o intuito fundamental, prezado nas práticas de leitura e escrita, desenvolvidas pela professora-alfabetizadora é a aquisição do sistema ortográfico-alfabético, de abordagem da faceta linguística (SOARES, 2016).

Com relação à organização e à aplicação das atividades de leitura, como apresentamos no quadro 1, prevalecia por parte da Professora o encaminhamento da realização da leitura, tanto dos textos como dos enunciados das questões por parte dos alunos. Com isso, os alunos não tinham a oportunidade de experienciar, nem individualmente nem coletivamente, os momentos de leitura, sendo solicitada a estes, apenas a atenção para o que estava sendo lido e explicado pelas práticas de leitura realizadas pela professora.

As poucas vezes que observamos a intervenção de leitura por parte dos alunos, no espaço da aula, foram um tanto frustradas, pois, poucos liam com fluência e, por isso, a professora não adotava o costume de incentivá-los a ler os textos nas aulas. A pouca ocorrência de práticas de leitura com os alunos, demonstrava-nos dois pontos negativos no desenvolvimento das aulas: (I) a incompreensão dos textos e enunciados, visto que, as crianças não tinham a oportunidade de ouvir sua própria voz, ou fazer suas próprias interpretações da leitura (já que a única voz ouvida era a da Professora e nem sempre as crianças se mostravam atentas à leitura que estava sendo realizada). Com isso, limitando o desenvolvimento das habilidades de leitura; (II) Manter um ritmo de leitura no acompanhamento coletivo dos textos.

Em síntese, observamos o predomínio da Faceta Linguística em suas práticas curriculares, aparecendo na maioria dos conteúdos trabalhados. Segundo Soares (2016) o objeto de conhecimento é a aquisição do sistema alfabético ortográfico e de convenções da escrita, desenvolvendo com isso estratégias específicas de aprendizagem e ensino, nas quais predominam os métodos sintéticos e analíticos que buscam a aprendizagem inicial da língua escrita e o sistema alfabético ortográfico, ou seja, competências que visam à codificação e à decodificação.

➤ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o objetivo geral de mapear as tipologias das práticas curriculares de leitura e escrita mais frequentes no ciclo de alfabetização, a investigação aponta-nos que as práticas curriculares da professora desvelam uma hibridação na abordagem das facetas (linguística e interativa) trabalhadas, diante dos conteúdos e práticas exercidas em sala de aula. No entanto, sobressaindo o uso da faceta linguística, visto que o número de conteúdos de análise linguística e gramatical utilizado para alfabetizar era mais recorrente do que as atividades que desenvolvem as habilidades voltadas para o uso social e de interação da língua/linguagem.

Nas práticas observadas, percebíamos a imposição das impressões/inquirições da professora sobre o objeto. O que notávamos era a fragmentação do texto, trabalhado através de parcelas menores, como: respostas pessoais e comentários resumidos em frases. Revelando-nos, assim, a concepção de texto como pretexto para a análise linguística gramatical.

Como observamos, os assuntos/conteúdos trabalhados seguiam uma lógica padrão e eram sequencialmente organizados: com textos; atividades de compreensão/interpretação; e análise linguística, gramática. Aparentemente seguindo os indícios de uma prática curricular que caminha pela faceta interativa, porém, com intenções pautadas na faceta linguística, que presa pela aprendizagem da língua escrita e o sistema alfabético.

➤ REFERÊNCIAS

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

GOMES, Lenice; MORAES Fabiano. **Alfabetizar letrando com a tradição oral**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Parábola: 2008.

MARTINS, Soneiva; NICOLAU, Thiago Ferigati Squiapati. **Alfabetização, Letramento e os Textos de Tradição Oral**. São Paulo: UNIFAFIBE, 2018.

MORTATTI, M.R.L. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora Unesp: Conped, 2000.

_____. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

PINHEIRO, V. C. S. SANTOS, A. C. **Avaliação Nacional da Alfabetização: proficiência em leitura em alagoas**. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 7, n. 13, jul./dez. 2018.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. B.; BATISTA, Antônio A. G. **Alfabetização e Letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.25, p.5-17, jan.-abriljan. Abril. 2004.

_____. **A Reinvenção da Alfabetização.** Palestra proferida na programação Sexta na Pós. Transcrição e edição: Miguel Teixeira de Carvalho e Graça Paulino. FAE UFMG, 2003.

_____. **As muitas facetas da alfabetização.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p.19-24, fev.1985.

YIN, R. k. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

_____. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2015.