

ENSINO DO SISTEMA DE ESCRITA NA EJA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Yasmim Conceição do Nascimento Silva¹
Adriétt de Luna Silvino Marinho²

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de um estudo de caso realizado em uma rede pública municipal de ensino localizada na Região Metropolitana do Recife, na cidade de Moreno/PE. O objetivo da pesquisa foi compreender como professores da Educação de Jovens e Adultos concebiam o processo de aquisição da escrita e identificar lacunas existentes em seu processo formativo a respeito das teorias educacionais ligadas à alfabetização. A coleta de dados foi realizada por meio de um formulário eletrônico (*Google Forms*) através do qual os participantes responderam questões relacionadas à sua formação profissional e ao seu conhecimento sobre metodologias voltadas para a perspectiva do alfabetizar letrando e da exploração da consciência fonológica. Participaram da pesquisa 8 profissionais voluntários e os dados obtidos apontaram que 50% dos professores tinham a formação inicial em Pedagogia, 12,5% tinham apenas o Magistério/Normal Médio e 37,5% tinham Magistério e graduação em outra área do conhecimento. Quanto ao conhecimento das metodologias de alfabetização, foi identificado que 50% dos professores conheciam esses temas e pareciam utilizar adequadamente tais conhecimentos em sua prática. No entanto, 37,5% declararam conhecer as teorias, mas não souberam relacioná-las à prática pedagógica, revelando inconsistência teórica, e 12,5% dos docentes responderam nunca ter ouvido falar na exploração da consciência fonológica e nem na proposta do Alfabetizar Letrando. Os resultados indicam que ainda há lacunas na formação inicial dos professores, especialmente os atuantes na EJA, o que revela a extrema necessidade de uma política de formação docente continuada de qualidade.

Palavras-chave: Formação docente, Educação de jovens e adultos, Práticas de alfabetização.

INTRODUÇÃO

O ensino da língua escrita é desafiador em sua plenitude. Os profissionais que atuam nas turmas iniciais, seja qual for a etapa de ensino, têm, diante de si, uma tarefa complexa, cuja prática requer um exercício constante de ação-reflexão.

Por muitos anos, a língua foi vista como um mero código de transcrição, cujo aprendizado se daria essencialmente por meio da repetição e do treino mecânico do traçado

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes. Mestranda em Educação Matemática e Tecnológica - UFPE. E-mail: yaimmim@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE. Especialista em Psicopedagogia - Faculdade Escritor Osman da Costa Lins - FACOL. Mestre em Psicologia Cognitiva - UFPE. E-mail: adriettluna@gmail.com.

das letras. Nesse sentido, as turmas de alfabetização eram imersas em atividades pontilhadas, cópia de letras e sílabas e a repetição diária de “padrões” silábicos, geralmente expostos em cartazes coloridos.

Nesse período, acreditava-se que a criança teria um “desabrochar” natural para o aprendizado da língua, ao que alguns denominavam de “fase do estalo”, acreditando que, de uma hora para outra, este evento aconteceria, por volta dos 6 ou 7 anos, seria o chamado “estado de prontidão” para a alfabetização. As práticas de ensino, bem como as concepções a respeito da língua e de seu ensino, foram ganhando forma com “técnicas” amplamente divulgadas em cartilhas e até mesmo no “chão da escola”, através da troca de experiências entre os professores.

Havia, nesse sentido, a disseminação dos métodos de alfabetização, hoje denominados de “velhos métodos” ou métodos tradicionais de ensino. Um grupo que ganhava destaque era o dos **métodos sintéticos**, que são os que partem da hipótese de que para ensinar a leitura das palavras é necessário iniciar pelas letras, depois os fonemas e, finalmente, as sílabas para formar palavras, dentro desse grupo encontramos alguns métodos, que são o *método alfabético* ou *soletração*, *método fônico* ou *fonético* e o *método silábico*. Outro grupo é o dos **métodos analíticos** que é composto pelos *métodos da palavração*, *da sentencição* e *método global*.

Os métodos analíticos são aqueles que propõem um ensino que parte das unidades significativas da linguagem, isto é, palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir a análise das partes menores que as constituem (letras e sílabas) (MORAIS et. al. 2005, p.21). Esse método faz uma oposição ao método sintético, partindo da premissa de que deveria se ensinar aos estudantes, de forma “completa”, para só depois ir dividindo as partes. Os dois métodos, analítico e sintético, utilizam a memorização como recurso ao aprendizado, sendo assim, ambos os grupos foram alvo de críticas de muitos estudiosos que consideravam tais práticas de ensino mecânicas e cheias de lacunas.

Em meio à discussão, alguns docentes passaram utilizar aquilo que julgavam positivo de cada método, deixando de lado aqueles pontos que consideravam falhos ou ineficazes, assim, surgiu o **método eclético**, que sistematiza os dois métodos.

Em meados da década de 1980, esse debate em torno dos métodos de alfabetização ganhou maior fôlego e culminou em novas perspectivas de ensino. Dessa forma, as práticas de alfabetização baseadas em métodos sintéticos e analíticos passaram a ser criticadas pelo fato de conterem textos forjados (os pseudotextos) e atividades que reduziam,

equivocadamente, a iniciação do aprendiz no mundo da escrita às tarefas de “codificar” e “decodificar” palavras tolas ou estranhas, sem qualquer propósito comunicativo.

Como efeito das contribuições de diferentes áreas do conhecimento, iniciou-se o processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1985) propondo uma radical mudança na concepção de língua e de aprendizado da escrita alfabética, que precisaria se consubstanciar em novas propostas de ensino.

A Psicogênese da Língua Escrita

Pesquisas como as de Ferreiro & Teberosky (1999) foram muito importantes para que pudéssemos compreender a alfabetização como um processo cognitivo que se desenvolve de forma gradativa.

Nesse sentido, as pesquisas relacionadas ao processo psicogenético da língua escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 2010) foram essenciais por estimular rupturas significativas, sobretudo, em relação às concepções dos métodos tradicionais de alfabetização (sintéticos e analíticos). Além disso, as autoras constataram que os sujeitos, crianças ou adultos, elaboram hipóteses sobre **o que** a escrita representa e **como** ela cria representações, além de demonstrarem que tais hipóteses evoluem num contínuo, compreendendo os níveis de escrita Pré-silábico, Silábico (inicial, quantitativo e qualitativo), Silábico alfabético e Alfabético.

Sobre a teoria da psicogênese, Morais (2012) ressalta que esta teoria trouxe grandes contribuições ao ensino da língua escrita, pois enfraqueceu os métodos tradicionais de ensino (que supõem que o aluno aprende repetindo e memorizando) ao apresentar a escrita como um sistema notacional em que, para dominá-lo, é necessário também compreender as propriedades do alfabeto. Para formular suas hipóteses sobre a escrita, o aprendiz lança mão de estratégias e reflexões provenientes de conhecimentos prévios que adquire em sua vida cotidiana. Por exemplo, observando como as pessoas escrevem, os indivíduos tendem a perceber que desenhar e escrever são fenômenos distintos, porém, isso não significa que já tenham percebido a relação da escrita com a pauta sonora.

Consciência fonológica

Recentemente, no campo das pesquisas, há autores que defendem que a consciência fonológica está intimamente ligada ao processo de alfabetização. Morais (2019, p.29) define a consciência fonológica como uma "constelação" de habilidades variadas, por isso, não deve ser vista como uma capacidade uniforme, mas como este conjunto de habilidades que permitem ao ser humano operar sobre segmentos sonoros (cf. GOUGH & LARSON, 1995).

Morais (2004) afirma que a reflexão fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente, para auxiliar os aprendizes na compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Seria necessário, portanto, incentivar os alunos a observarem certas propriedades do sistema (como a ordem, a estabilidade e a repetição de letras nas palavras), ao mesmo tempo em que analisam a quantidade de partes faladas e de partes escritas, bem como as semelhanças sonoras (MORAIS & LEITE, 2005; MORAIS, 2005).

Alfabetização e letramento

As discussões sobre alfabetização abriram caminho para um novo conceito: O Letramento. Soares (2004) afirma que, no Brasil, o despertar para a importância do uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização, vindo das pesquisas que demonstravam o desenvolvimento de diversas habilidades ao longo da apropriação do Sistema de Escrita.

De acordo com (SOARES, 1998 a, p.47), “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis”. Ou seja, alfabetização “corresponde ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Já o Letramento, relaciona-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita.

Para alcançar esse objetivo, o professor deve estar atento ao ensino sistemático e contínuo de estratégias de leitura, favorecendo ao aprendiz exercícios de reflexão sobre os textos lidos e a efetiva compreensão dos mesmos. Nesse sentido, cremos que não basta um simples uso de textos diversificados em sala de aula, é necessário ir além, provocar o aluno para que faça uso das habilidades adquiridas na escola e leve-as para sua vida social.

A formação do professor da Educação de Jovens e Adultos

Mediante o cenário educacional vivenciado no Brasil ao longo das últimas décadas, a forma de ensinar e conceber a alfabetização vem sofrendo constantes reformulações em seu bojo. Quando tratamos da alfabetização em turmas de jovens e adultos, o desafio torna-se ainda maior, pois, além de conhecer e dominar as metodologias de ensino, os professores que atuam nesta modalidade de ensino, precisam desenvolver uma prática sistemática e atrativa ao seu público diverso.

Nesse sentido, compreendemos que se torna urgente a implementação de políticas públicas voltadas para a formação inicial do professor, que considere as especificidades de cada etapa ou modalidade de ensino, na busca por melhorias no processo de aprendizagem.

Além disso, políticas de formação contínua do professor tornam-se urgentes, pois, [...] é a partir dessa formação continuada que o educador poderá se aperfeiçoar e adquirir novos conhecimentos e novas metodologias para uma atuação mais adequada à sua prática em sala de aula com jovens e adultos (QUEIROZ, 2016, p.63).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, em seu Art. 13 orienta que a formação continuada em serviço ofereça aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (...), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas (BRASIL, 2020).

Contribuindo com o debate a respeito da formação contínua do professor, Marinho et al (2019) afirmam que esta emerge como ponto fundamental para a ressignificação da prática docente e da aprimoração dos conhecimentos adquiridos na formação de base do profissional da educação, uma vez que os cursos de licenciatura são considerados insuficientes.

Nesse contexto, o objetivo principal desta pesquisa foi compreender como professores da Educação de Jovens e Adultos concebiam o processo de aquisição da escrita e identificar as lacunas existentes em seu processo formativo a respeito das teorias educacionais ligadas à alfabetização.

METODOLOGIA

Este é um estudo de natureza quali-quantitativa, cujo principal objeto de estudo foram as respostas que professores de turmas da Educação de Jovens e Adultos, pertencentes a uma rede pública municipal de ensino, deram a respeito dos seus conhecimentos sobre metodologias de alfabetização e sobre a aplicabilidade desses conhecimentos em sua prática pedagógica. A coleta de dados foi realizada através de um questionário eletrônico, elaborado no *Google Forms*, sendo escolhido esse recurso devido a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino da rede ocasionado pela pandemia da COVID-19.

Participantes:

8 professores que, na ocasião, lecionavam em turmas de EJA correspondentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Instrumento de coleta de dados: Os dados foram coletados através do preenchimento voluntário e anônimo de um formulário eletrônico (*Google forms*). Os professores que aceitaram participar da pesquisa responderam as seguintes perguntas:

- 1) Sobre sua trajetória acadêmica, qual (quais) o (s) curso (s) que você fez.
- 2) Há quanto tempo você atua na EJA?
- 3) Com relação à alfabetização, qual/quais a (s) metodologia (s) que você considera eficaz (es) no trabalho com Jovens e Adultos?
- 4) Dê exemplos de como você utiliza essa (s) metodologia (s) em sua sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos revelam que 50% dos participantes tinham a formação inicial em Pedagogia. Sabemos que as demandas sociais cada dia aumentam e o professor, estando imerso nesse processo, precisa buscar sua qualificação profissional e acadêmica. Dessa forma, consideramos um ponto positivo o fato de metade dos professores entrevistados terem a formação de base em Pedagogia. No entanto, preocupa-nos ainda o fato de 12,5% terem declarado que cursaram apenas o magistério/normal médio.

Conforme os requisitos para se tornar um professor da Educação Básica dispostos pelo MEC³, podem lecionar nos Ensinos Fundamental e Médio das escolas de Educação Básica, os graduados em licenciaturas e Pedagogia. Na Educação Infantil (creches e pré-escolas) e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, admitem-se professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal.

Cabe a reflexão sobre a qualificação docente exigida para os primeiros anos escolares (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Afinal, nessas etapas de ensino são requeridas diversas habilidades e constantes revisões metodológicas, principalmente porque nessas fases as crianças e/ou os estudantes estão consolidando suas primeiras impressões sobre o Sistema de escrita Alfabética, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos inclui-se na etapa dos Anos Iniciais, e, por isso, carece de um olhar crítico quanto à formação dos profissionais atuantes nessas turmas.

³Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=requisitos>, acesso em 04/11/2021

A esse respeito, o artigo 62 da LDB preconiza que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério.

Um terceiro grupo que nos chama atenção são os 37,5% que tinham cursado magistério e graduação em outra área do conhecimento, que não a Pedagogia. Legalmente falando, sabemos que os cursos de licenciatura habilitam o profissional a atuar como professor na Educação Básica. Assim, profissionais licenciados em Química, Física, Letras, Matemática, Geografia e Ciências Biológicas podem estar atuando como alfabetizadores (sem nenhum conhecimento teórico a respeito desse tema).

Embora esses profissionais tenham avançado em sua formação acadêmica, o trabalho com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja no ensino regular (1º ao 5º ano) ou na modalidade EJA (módulos I, II, III e IV), requer metodologias específicas. GATTI (2014) afirma que este panorama é preocupante dada a insuficiência da formação oferecida para subsidiar o trabalho docente na educação básica.

Outro dado interessante que os resultados revelam é que 62,5% dos professores tinham pouco tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos, de 1 a 3 anos, o que demonstra um grupo ainda muito jovem em sua experiência com jovens e adultos. Esse dado dá “pistas” quanto à carreira do professor da EJA, que, ao que parece, é bastante flutuante e insegura, esse fator preocupa, uma vez que estes profissionais não se apropriam das demandas existentes neste público. Santos (2020), salienta o quanto é preocupante a rotatividade dos professores, trazendo na maioria das vezes uma quebra no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pela falta de inconstância, quando o professor permanece no seu vínculo por um período, ele tende-se a ter uma apropriação do ambiente, contribuindo para que se tenha um olhar aguçado para as peculiaridades.

Quanto à apropriação dos professores sobre as metodologias de ensino da alfabetização, os resultados demonstram que 50% dos professores declararam que consideram uma metodologia baseada no alfabetizar letrando e na exploração da consciência fonológica mais eficaz no trabalho com alfabetização de jovens e adultos. Esses professores demonstraram segurança ao exemplificar as intervenções didáticas que realizam.

Como podemos ver no relato da professora X: *“Utilizo diferentes gêneros textuais, por meio de jornais, revistas, livros, letras de músicas, entre outros, para que os estudantes tenham contato constante com a leitura e escrita”*. Ela demonstra ter conhecimento sobre o

letramento e tenta inserir seus estudantes em situações reais de leitura e escrita, com gêneros de circulação social.

A professora X, ao valorizar o trabalho voltado para a consciência fonológica a fim de auxiliar os estudantes a refletirem sobre o Sistema de Escrita Alfabética, declara: “*Realizo atividades onde o estudante relacione cada letra ao seu som. Atividades que trabalham rimas ou repitam o mesmo som. Separação e/ou junção de sílabas*”.

Diante da análise dos 4 professores que afirmaram e demonstraram conhecimento sobre as metodologias de ensino pautadas no letramento e na exploração da consciência fonológica e cruzando esses dados com as respostas referentes à formação docente, 3 deles têm formação inicial em Pedagogia. Esse fato sugere que os profissionais que cursaram pedagogia, ainda que tenham lacunas em sua formação, tiveram subsídios para atuar na alfabetização de seus alunos, pois refletem conhecer os métodos tradicionais a ponto de não os considerar eficazes e compreendem as metodologias baseadas no letramento e na consciência fonológica a ponto de realizarem relações interessantes do conhecimento teórico com o planejamento das ações didáticas.

Para Moraes (2019), para planejar o ensino da língua, os professores devem responder às perguntas: quando, o quê e como propor intervenções eficazes para ajudar os alunos a avançarem? Segundo ele, para garantir que haja o domínio do aprendiz sobre a escrita alfabética, o ensino sobre a língua deve conciliar a reflexão sobre as palavras e sobre sua notação com as práticas de leitura e produção textual, ou seja, alfabetizar letrando (SOARES, 2000).

Diferente dos métodos tradicionais, o alfabetizar letrando faz com que os estudantes aprendam a ler e escrever, tendo contato com diferentes gêneros textuais, refletindo e tendo consciência do que cada palavra representa, sem ter como instrumento a memorização.

Ainda com relação à análise dos resultados, um dado preocupante é que ainda há 12,5% dos docentes que responderam não ser capazes de responder, no item 4, a professora S5 afirmou: “*Não conheço essas teorias*”. Essa professora tem curso de licenciatura em outra área do conhecimento e cursou o magistério. Considerando que já faz anos que o curso de magistério foi extinto, sabemos que não havia profundidade na discussão sobre os métodos e as metodologias de alfabetização.

Soares (2014), ressalta a importância do trabalhar a consciência fonológica, a autora defende que esse trabalho deve começar na educação infantil, a partir da consciência fonológica, em que a criança ou adulto tenha a capacidade de segmentar as palavras em suas

partes menores, tendo um entendimento nesse processo, conseguirá obter avanços em outras etapas, sabendo-se que quando a consciência fonológica é trabalhada de acordo com seu principal objetivo, os resultados são significativos, com alunos produzindo habilidades na leitura e escrita adequados para sua faixa etária. De modo geral, os resultados levantam questionamentos quanto à fragilidade existente na formação inicial dos professores, especialmente, os atuantes EJA, o que revela a extrema necessidade de uma política de formação docente continuada de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, reiterou a necessidade da formação continuada, como um dos objetivos para suprir as lacunas existentes nas práticas docentes dos professores que lecionam na Educação de Jovens e Adultos – EJA, através da análise dos dados, obtivemos resultados que nos faz refletir e responder as indagações que levaram a essa pesquisa.

Observamos a importância da formação inicial nas práticas docentes, mostrando o quanto interferem de forma direta. Analisar as práticas, é de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem, como já explanamos anteriormente a abordagem com esse público requer um olhar mais específico, diante das peculiaridades que encontramos, sendo necessário constantes aprimoramentos.

Os resultados obtidos, detalham o entendimento e aplicação que os professores participantes da pesquisa tem quanto ao processo de alfabetização, na utilização e aplicabilidade dos métodos e metodologias, reafirmando que as formações continuadas de qualidade, trará contribuições e reflexões no processo de ensino.

Os professores da EJA têm o desafio de adequação das suas práticas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes, principalmente por se trata de pessoas que não tiveram acesso à escola na idade apropriada e se o método não for trabalhado corretamente, poderão apresentar maiores dificuldades. A leitura e escrita acompanharam os estudantes por toda vida, nas diferentes esferas sociais, sendo fundamental que os estudantes possam ser alfabetizados e letrados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br) .Acesso em: 17/07/2021.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº. 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://portal.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne-cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 24/07/2021.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La Pensée Sauvage, 1985.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREITAS, G.C.M. Sobre a Consciência Fonológica. In: LAMPRECHT, R. **Aquisição Fonológica do Português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP, [S. l.]**, n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 4 nov. 2021.

GOUGH, P. & LARSON, K. A estrutura da consciência fonológica. In CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

QUEIROZ, Ana Helena Oliveira. **A Formação Inicial De Educadores De Jovens E Adultos Nas Universidades Federais De Minas Gerais: A Perspectiva Dos Pedagogos Em Formação**. Mariana – MG (2016). Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/7107> (Acesso em: 24/07/2021).

MARINHO, Adriétt De Luna Silvino et al.. **Formação continuada de professores: um investimento necessário**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60540>>. Acesso em: 29/07/2021 11:52

MORAIS, A. G. . A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

MORAIS, A. G.. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?. In: MORAIS, A.G; ALBUQUERQUE, E.B.C. & LEAL, T.F.. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 29-46.

MORAIS, A.G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A.G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1.ed. Belo Horizonte:Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, A.; LEITE, T. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E; LEAL, T. (orgs.). **Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, Rita de Cássia Correia Maciel dos. **Ensino fundamental**: rotatividade docente e o processo ensino-aprendizagem numa escola municipal em São Mateus / ES / Rita de Cássia Correia Maciel dos Santos – São Mateus - ES, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/bitstream/handle/>>. (Acesso em: 04/11/2021).

SOARES, M. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.18676/2237-998322014294>

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, Jan./Apr. 2004, n°25.