



O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO - A IMPORTÂNCIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Dasneves Cristiane de Lima Santos ¹
Isabela Lindsay Vitória Gomes da Silva ²
Bianca Araújo Domingos ³
Priscila Moreira Corrêa Telles ⁴

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise reflexiva sobre as experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com ênfase nas práticas de alfabetização desenvolvidas em uma turma de 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública localizada no município de Jacaré/SP. A pesquisa foi fundamentada em uma abordagem etnográfica, permitindo a observação direta das práticas escolares e a construção de relatórios sobre aquela cultura infantil específica. Enfatiza a importância da psicogênese da língua escrita como instrumento de compreensão das etapas do processo de alfabetização, bem como a necessidade de práticas pedagógicas que compreendam o letramento em suas múltiplas dimensões. As observações realizadas permitiram identificar desafios como a heterogeneidade das hipóteses de escrita entre os alunos e a escassez de recursos pedagógicos, mas também possibilitou a construção de atividades que visam propor para os estudantes, uma perspectiva de letramento, através de materiais que ressignificam a importância da leitura. Com base em reflexões sobre a educação inclusiva, discute-se a relevância de um fazer docente que reconheça as diferentes formas de aprender e organize práticas que permitam o acesso equitativo ao conhecimento. Assim, o trabalho reafirma a importância de uma práxis pedagógica desde a formação inicial dos pedagogos, capaz de construir um alinhamento entre teoria e prática no campo da alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização, PIBID, 1º ano.

INTRODUÇÃO

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Câmpus Jacaré, dasneves.lima@aluno.ifsp.edu.br;

² Graduanda do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Câmpus Jacaré, g.lindsay@aluno.ifsp.edu.br;

³ Graduanda do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Câmpus Jacaré, bianca.domingos@aluno.ifsp.edu.br;

⁴ Professor orientador: Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Câmpus Jacaré, priscila.correa@ifsp.edu.br.





O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como um de seus objetivos principais o início a docência por meio de professores em formação inicial bem

como o objetivo de entender, questionar e reformular práticas já existentes no cotidiano escolar. O projeto que contempla esta pesquisa no IFSP Campus Jacareí 2024, está inserido no eixo de alfabetização. Entendemos por meio dos estudos de Soares (2003;2016), Teberosky e Ferreiro (1999) que a alfabetização é uma etapa fundamental na formação dos estudantes e requer práticas pedagógicas que considerem o desenvolvimento integral da criança, respeitando seu ritmo e suas hipóteses sobre a escrita, bem como a perspectiva de letramento.

O presente artigo apresenta uma análise crítica das experiências vivenciadas no âmbito do PIBID, realizadas em uma escola pública de ensino fundamental I, localizada na cidade de Jacareí/SP, durante todo o primeiro semestre de 2025, bem como os estudos teóricos realizados anteriormente às observações em sala. O estudo tem foco nos registros do caderno de campo que abordam sobre as práticas de alfabetização e a proposta é refletir sobre estes registros escritos durante a participação no programa relacionando-os com a fundamentação teórica que baseia-se, principalmente, nas contribuições de Teberosky e Ferreiro (1999) e Azenha (1998), que discutem a psicogênese da língua escrita e os processos de construção do conhecimento por parte da criança.

A metodologia adotada foi a qualitativa, através da abordagem etnográfica, incluindo observação participante e registros de campo. Durante o processo de observação, foi possível perceber a presença de práticas pedagógicas mecanizadas, baseadas na repetição e na cópia, ainda predominantes em muitas salas de aula, prática essa que pode limitar o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes, bem como a perspectiva de letramento para além da alfabetização em formato de codificação e decodificação.

Foi possível observar a existência de múltiplos níveis de desenvolvimento da escrita entre os alunos, além de desafios como a escassez de materiais pedagógicos e a necessidade de formação contínua dos professores, no entanto observou-se também o potencial das práticas inclusivas formuladas pelas bolsistas numa perspectiva de inclusão vista por Mantoan (2006) que considera para além da deficiência, a prática educacional pensada para todos os tipos de opressões vivenciadas na escola, bem como o trabalho pedagógico colaborativo no processo de alfabetização. Em síntese, a vivência proporcionada pelo PIBID possibilitou uma práxis de suma importância para fortalecer a formação docente, evidenciando a importância





de abordagens contextualizadas e para uma alfabetização que considere o contexto, o letramento e as hipóteses das crianças (Febersky e Ferreira, 1999).

METODOLOGIA

Este artigo adota como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, com ênfase na perspectiva etnográfica, por entender que ela permite uma imersão profunda no contexto escolar e favorece a compreensão das práticas pedagógicas a partir da vivência direta com os sujeitos da pesquisa. A etnografia, nesse sentido, é compreendida não apenas como técnica de observação, mas como postura investigativa que busca analisar e escrever densamente o cotidiano, os gestos, as interações e os sentidos construídos no ambiente educacional. Inspirando-se na perspectiva de Florestan Fernandes (2016), especialmente em *As Trocinhas*, entende-se que a observação participante é uma forma de observar a realidade dos grupos sociais sem que se perca o rigor analítico. Assim, o trabalho de campo desenvolvido por Florestan Fernandes, que serve como arcabouço teórico anteriormente à nossa prática de observação, evidencia a importância da escuta sensível e da aproximação respeitosa com o cotidiano da escola e das crianças, elementos esses que também nortearam este estudo.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados incluíram o diário de campo, os registros escritos e fotográficos (estes utilizados apenas para fins de memória de planejamento e não publicados), observação participante e relatos reflexivos semanais e, posteriormente, relatos mensais descritos em relatório e discutidos pelo grupo de pesquisa, bem como entregues para a supervisão do PIBID. As observações foram feitas de forma contínua durante as etapas de observação, participação e regência, com atenção especial às interações entre os alunos e professoras, às estratégias de alfabetização empregadas e ao ambiente de aprendizagem.

Não foram realizadas entrevistas gravadas, nem utilizados dados sensíveis dos alunos. As imagens eventualmente produzidas durante as vivências não foram divulgadas, em respeito ao direito de imagem das crianças e conforme orientação da coordenação do programa PIBID da instituição, que recomendou que nenhuma imagem fosse publicada sem uma autorização formal. Como a pesquisa se insere em uma ação de formação inicial no âmbito de um programa institucional, não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, por não envolver procedimentos de risco, mas respeitou integralmente os princípios éticos da



pesquisa com seres humanos, especialmente no que diz respeito à privacidade e ao respeito aos sujeitos envolvidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando a alfabetização como prática social e processo de construção de conhecimento, as contribuições de Teberosky e Ferreiro (1999) são fundamentais para a compreensão do que se propõe a teoria da psicogênese da língua escrita. Essa perspectiva compreende que as crianças não aprendem a escrever através de repetição ou cópia, mas constroem seu conhecimento a partir de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita, percorrendo estágios até alcançarem a escrita alfabética. Essa abordagem rompe com métodos tradicionais, ainda presentes nas escolas, que privilegiam práticas mecânicas e descontextualizadas.

Complementando essa visão, Azenha (1998) discute o papel da escola na mediação entre a cultura escrita e o aluno, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade de saberes e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Nessa direção, Soares (2016) amplia a discussão ao diferenciar alfabetização de letramento, destacando que o processo de aprender a ler e escrever deve estar inserido em contextos reais e significativos, nos quais o aluno compreenda a função social da linguagem. O letramento, portanto, não é apenas uma técnica, mas uma prática que envolve compreensão, interpretação e participação social.

No campo da educação inclusiva, Mantoan (2006) defende que a escola precisa reconhecer e valorizar as diferenças como parte constitutiva do processo educativo e não como obstáculos. A autora afirma que a inclusão exige o rompimento com práticas excludentes, de forma a promover um currículo flexível, acessível e que compreenda o contexto dos diversos alunos, bem como argumenta que essa inclusão precisa ser pensada para todos os estudantes, defendendo o recorte de classe, raça, gênero e sexualidade, para além da especificidade das deficiências. Aranha (2003), por sua vez, destaca que a inclusão não se limita à presença física do aluno na sala, mas se concretiza através de estratégias que garantam sua participação, convivência social e aprendizagem efetiva. Essa abordagem dialoga diretamente com os desafios observados no contexto escolar estudado, marcados pela heterogeneidade da turma e pelas limitações estruturais do espaço.





A perspectiva etnográfica que serve como inspiração para a pesquisa e é adotada como base metodológica do estudo também se sustenta teoricamente nas reflexões de Fernandes (2016), que aborda sobre a importância de uma escuta sensível e uma imersão na cultura dos grupos das crianças que brincam nas ruas naquele determinado contexto, compreendendo a cultura das crianças como ponto de partida para uma prática educativa mais significativa. Sua experiência revela o valor da observação participante e da análise crítica da realidade, reforçando a importância do envolvimento direto do pesquisador no contexto investigado, bem como os escritos de Clifford Geertz (1989) que serviram como estudo teórico anterior à pesquisa.

Dessa forma, o referencial teórico articula as dimensões da alfabetização e do letramento com a necessidade de uma educação inclusiva e crítica, sustentada em práticas pedagógicas reflexivas e transformadoras, bem como a inspiração com base etnográfica para o registro denso da realidade escolar observada. A partir dessas bases, buscou-se analisar as vivências no âmbito do PIBID com um olhar atento às potencialidades e aos desafios do fazer docente diante da escola pública analisada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos registros analisados, foi possível identificar aspectos significativos que revelam tensões entre as práticas pedagógicas cotidianas e os princípios previstos nas abordagens de alfabetização pela perspectiva de letramento, bem como descritas em alguns documentos oficiais da escola e em formações, apesar de tais documentos por vezes valorizarem uma abordagem ativa e centrada no aluno, observou-se na prática um distanciamento desses referenciais, principalmente no que se refere à valorização da diversidade cultural e à promoção de uma educação inclusiva.

Desde o início das observações, a articulação entre os conteúdos pedagógicos e o contexto simbólico da própria escola foram evidenciados, onde as paredes externas da escola apresentam grafites de figuras negras de relevância e que se localizam em um espaço marcado por significados históricos relacionados à resistência. No entanto, tais elementos não foram





mobilizados em nenhum momento durante as atividades pedagógicas, o que aponta para a presença de um currículo oculto, conforme discutido por Arroyo (2011).

Esse currículo oculto se expressa nos silêncios e nas ausências, especialmente na falta de representatividade da história e cultura afro-brasileira nas práticas escolares, descumprindo inclusive a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Durante o acompanhamento, foi possível observar também aspectos relacionados à desprofissionalização docente, a primeira professora da turma, diante das dificuldades enfrentadas com o grupo de estudantes, afirmou que não conseguia “ser ela mesma”, revelando sentimentos de frustração e impotência, o uso de avental com rendas por parte da docente evocou as reflexões de Paulo Freire (1993), que em “Professora, sim; tia, não” critica a associação da docência feminina a funções de cuidado, afetividade e servidão, que acabam por negar o reconhecimento intelectual da profissão. Tal simbologia colabora para a desvalorização do trabalho pedagógico, reforçando estereótipos de gênero que ainda atravessam as relações escolares.

Posteriormente, com a substituição dessa professora por outra profissional, foi possível perceber uma mudança clara no comportamento das crianças, que passaram a se apresentar de maneira mais contida e silenciosa, demonstrando certo receio. Essa nova docente adotou uma postura bastante rígida, centrada na aplicação diária de atividades impressas e padronizadas, que se apoiavam em práticas mecânicas de cópia e repetição, descontextualizadas da realidade dos estudantes. Tal modelo reforça um ensino tecnicista, criticado por Magda Soares (2003; 2016), que defende o letramento como um processo simbólico, social e situado, que vai além da decodificação de palavras e requer práticas pedagógicas significativas.

Entre as situações observadas, uma das mais marcantes envolveu a estudante M, uma das poucas crianças negras da turma, em determinado momento, ao perder seu material escolar, ela foi impedida de procurá-lo, isolou-se no fundo da sala e passou a chorar. A tentativa de colegas em consolá-la foi interrompida de forma ríspida pela professora, que ordenou: “Deixa ela chorar”. Dias depois, em uma conversa informal, a docente comentou que a criança era “feia” e que não se parecia com sua mãe e irmãs. Essas falas, carregadas de





preconceito racial e estético, evidenciam práticas discriminatórias que podem reforçar desigualdades e excluem sujeitos historicamente marginalizados.

Mesmo diante desse cenário, a estudante M demonstrava interesse pelas atividades, compartilhava desenhos e tentava escrever, revelando um desejo de participação no universo letrado. Seu material escolar representava, portanto, não apenas um recurso didático, mas um

meio de expressão, de pertencimento e de construção de sua identidade, ao negar acesso e apoio pode ser também negar a sua possibilidade de aprender de forma plena.

Outro episódio extremamente grave relatado pela professora envolveu um grupo de meninos que teria planejado retirar à força as roupas das meninas no banheiro, chegando a usar a palavra “estupro”. O relato da docente não foi acompanhado por nenhuma proposta de diálogo ou ação educativa crítica, o que evidencia uma omissão grave frente a uma situação de violência de gênero em ambiente escolar. A presença de discursos e comportamentos dessa natureza neste contexto, levanta questões importantes sobre o papel da escola na formação ética dos sujeitos. Como defende Freire (1996), a educação é um ato político e não há neutralidade no que se ensina ou no que se cala, diante disso, é fundamental que o ambiente escolar se constitua como um espaço seguro de escuta, diálogo e enfrentamento das desigualdades, através de uma formação que vá além da alfabetização técnica e inclua a perspectiva de letramento, consciência social e criticidade ao lidar com textos.

Ao longo da vivência no PIBID, foi possível perceber que a prática docente observada se sustentava, em grande parte, em métodos repetitivos e autoritários, descolados das diretrizes curriculares e da realidade das crianças. As atividades impressas aplicadas diariamente, sem adaptação ao nível de desenvolvimento da turma, expressavam um modelo de ensino que desconsidera os princípios as contribuições da psicogênese da língua escrita, proposta por Ana Teberosky e Emília Ferreiro (1999), segundo as quais a criança constrói hipóteses sobre a escrita e aprende ativamente em interação com seu meio. Quando não se considera essa lógica, corre-se o risco de transformar a alfabetização em um processo meramente mecânico, como foi observado no cotidiano da turma.

Com base nas observações e análises feitas, um plano de regência foi elaborado em diálogo com as orientadoras do programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e com as orientadoras do estágio supervisionado em alfabetização do corpo docente do Instituto Federal de São Paulo - Câmpus Jacareí. Houve também o diálogo com a professora regente da sala que se disponibilizou a auxiliar e promover a ação dessa prática





com os estudantes. O tema da aula foi: “Letras de carvão”, baseado no livro da autora Irene Vasco, de mesmo título. Livro esse que narra a história de uma menina que, mediante o seu contexto precário da vila onde vivia, demonstrou grande interesse em aprender a ler e a escrever, com o objetivo de ajudar a sua irmã mais velha, analfabeta, a ler as cartas de amor recebidas pelo médico da cidade.

Foi elaborada então uma primeira sequência didática organizada mediante: a apresentação do livro aos estudantes, roda de leitura construtiva onde as crianças apresentavam autonomia em comentar e discutir questões referentes ao livro, a elaboração de uma carta coletiva, participação em um jogo didático do âmbito da alfabetização e, por fim, o desenvolvimento de um desenho referente ao livro utilizando carvão vegetal como recurso. O motivo da escolha do livro Letras de Carvão (Vasco, 2016) se deu, pois, a obra traz consigo a mensagem da grande importância da leitura e da escrita, da cultura local e do compartilhamento de saberes, além da importância de reafirmar que a educação é um direito básico.

A história aborda de maneira sensível e retrata assuntos como questões sociais, políticas e educacionais, bem como a valorização da alfabetização, a resistência por meio do conhecimento, a inclusão social e o acesso à educação. Durante todo o processo de intervenção, observou-se que os alunos participaram ativamente das atividades propostas, fazendo-nos refletir sobre as considerações da psicóloga, pedagoga e pesquisadora argentina, Emília Ferreiro (1987), através de seus argumentos em que a criança não se deve ser considerada um vaso vazio a ser preenchido, mas sim um ser ativo, capaz de construir seu próprio conhecimento.

Em seguida e também de modo inicial, em diálogo com o estágio obrigatório que estava sendo realizado na mesma sala, a análise das hipóteses de escrita das crianças evidenciou a falta de interesse em escrever, agravada por práticas pedagógicas baseadas em atividades impressas e pouco significativas. Embora algumas crianças demonstrem desejo espontâneo de produzir textos, surgiram questionamentos como “Para que escrever?”, revelando a ausência de sentido atribuído à escrita no cotidiano escolar. Diante disso, foi proposta uma regência voltada aos diferentes tipos de comunicação escrita, utilizando a produção de bilhetes como forma de aproximar o conteúdo da vida real.

A atividade foi desenvolvida a partir de uma discussão inicial sobre os usos sociais da escrita, seguida da escrita coletiva de um bilhete e, posteriormente, da produção em grupos.





Houve dificuldades na organização e cooperação, mas o processo favoreceu a participação e permitiu observar como o modelo inicial influenciou os textos dos alunos. A proposta também dialoga com Saviani (2013), Gasparin (2012) e Soares (2003;2016) ao articular conhecimento escolar, prática social e intencionalidade pedagógica e a construção da metodologia partindo da prática inicial (senso comum) e chegando à prática social final (conhecimento científico).

Durante a produção dos bilhetes, os alunos foram acompanhados individualmente e foram coletadas suas leituras orais, identificando tanto autonomia crescente quanto desafios de convivência e linguagem. Um episódio envolvendo vocabulário inadequado foi encaminhado à regente, reforçando a importância da mediação escolar e familiar. A experiência mostrou-se formativa para minha prática docente e significativa para as crianças, como evidenciado pela aluna que, espontaneamente, escreveu um bilhete para mim ao final da atividade, compreendendo a escrita como forma de comunicação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados observados evidenciam a necessidade de uma formação docente crítica e comprometida com práticas pedagógicas inclusivas, capazes de dialogar com as experiências dos alunos, reconhecer suas especificidades e principalmente promover aprendizagens significativas e contextualizadas. Uma escola verdadeiramente democrática não pode ignorar os sinais do currículo oculto, as violências simbólicas ou os efeitos do preconceito racial e de gênero no cotidiano escolar. Como aponta Magda Soares (2016), letrar não é apenas ensinar a ler e escrever: é permitir que os sujeitos se reconheçam como produtores de sentido, inseridos em uma sociedade diversa, complexa e desigual. E essa importante tarefa começa na escuta atenta, no planejamento consciente e no compromisso ético com a transformação da escola pública.

As experiências vividas ao longo da pesquisa permitiram compreender, de forma mais aprofundada, os desafios e as potencialidades que atravessam os processos de alfabetização em turmas dos anos iniciais. A fase de observação revelou-se essencial para construir uma aproximação sensível e respeitosa com os estudantes, permitindo identificar práticas pedagógicas, relações interpessoais e dinâmicas escolares que muitas vezes não são visíveis, a articulação desses dados com os estudos de Azenha (1998) e de Teberosky (1999) contribuiu





para a compreensão da alfabetização como um processo gradativo, singular e ativo, no qual as crianças constroem hipóteses e conhecimentos a partir de suas experiências pessoais e coletivas.

No plano pessoal e acadêmico a experiência foi extremamente significativa, pois desafiou concepções oriundas do senso comum e impulsionou uma reflexão crítica sobre o papel da escola pública e do educador no enfrentamento das desigualdades, bem como referenciado ao longo do processo formativo de formação inicial (Saviani, 2012), a vivência proporcionou o confronto direto entre os referenciais teóricos estudados como os de Soares (2016), Freire (1993, 1996), Mantoan (2006) e Arroyo (2011) e as realidades concretas observadas em sala de aula, revelando contradições, omissões e silêncios que atravessam o cotidiano escolar.

As práticas pedagógicas presenciadas, majoritariamente baseadas na cópia e na repetição, demonstram a permanência de um modelo de ensino mecânico, que pouco dialoga com os saberes e culturas. Nesse contexto, destaca-se a importância de um letramento que vá além da técnica, sendo compreendido como prática social, conforme propõe Magda Soares (2003; 2016), e que tenha como horizonte a emancipação dos sujeitos.

Essa trajetória formativa reafirma o compromisso com uma educação crítica e inclusiva, que reconheça a diversidade dos estudantes e estabeleça ambientes de aprendizagem contextualizados. Do ponto de vista da pesquisa, os dados analisados reforçam a necessidade de investigações e pesquisas contínuas que explorem o impacto do currículo oculto na formação dos alunos, as representações sociais que atravessam a docência e a urgência de práticas que efetivem, de fato, o letramento. Por fim, considera-se que a experiência vivida no PIBID pode contribuir com a comunidade científica ao evidenciar a importância da formação inicial docente pautada na prática, na escuta e na reflexão crítica, apontando caminhos possíveis para a transformação da escola pública em um espaço de diálogo e aprendizagem significativa.

AGRADECIMENTOS





¹Agradeço a força de todas as mulheres que lutaram para que nossa escrita pudesse, agradeço à espiritualidade que caminhou ao meu lado e me sustentou quando meu corpo já não dava conta do cansaço. Às minhas amigas, que têm sido minha força, meu coração e o lugar mais seguro do mundo nos dias mais difíceis, especialmente à Maria Eduarda Coelho e à Gabrielle de Lima Sturba (in memoriam), cuja presença e proteção sigo sentindo. Este trabalho também é seu.

Aos professores que, com carinho, rigor e nitidez intelectual, me fortaleceram a continuar. Agradeço especialmente ao professor Luciano, à professora Márcia e ao professor Felipe, que foram fundamentais para minha formação.

Registro também minha homenagem ao meu padrinho (in memoriam), cujas memórias de carinho foram afeto nos dias que parecia que o céu poderia desabar, tu sempre será meu maior incentivador.

Agradeço à CAPES pelo financiamento desta pesquisa, ao grupo de pesquisa do qual faço parte e a todos os docentes que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço especialmente à minha orientadora, Priscila Corrêa, pela disponibilidade, atenção e confiança depositadas na minha escrita e no meu percurso formativo, bem como a professora Gisélia de Sá Neves pelo empenho desde que entrou para o grupo de docentes pedagogos do curso em nosso campus, e ao professor Luciano Sanchez Nunes Cores, por todo o empenho e esforço em manter o PIBID em mais um edital no campus.

² Ao meu avô Miguel, que não se faz mais presente em pessoa, mas sim em memória e muito amor em meu coração! À toda minha família, especialmente pai e mãe, que é minha força e paixão nessa vida e, ao meu namorado, que sempre acredita em mim e comemora todas as minhas conquistas comigo!

REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria Lucia de Souza. *Alfabetização e escola: uma introdução ao problema*. São Paulo: Ática, 1998.

ARROYO, Miguel. *Currículo oculto: uma abordagem crítica*. São Paulo: Cortez, 2011.





FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 14. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: um debate necessário*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 229–250, 2016.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 7ª edição, 1987.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

