

## A formação da alfabetizadora

Maria Aparecida Lapa de Aguiar (EED/CED/UFSC)<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta algumas considerações a respeito da formação da alfabetizadora a partir de pesquisa desenvolvida durante o Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007) intitulada “As múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras”. Na introdução explicitamos os objetivos, o tipo de pesquisa e o plano de investigação. Ao longo do texto apresentam-se os eixos que nortearam a pesquisa: a formação das professoras, a organização das escolas e os processos de alfabetização. Conclui-se que a profissionalidade docente, concebida como um fenômeno social, é complexa e exige aprofundamentos que perpassam aspectos formativos, culturais, históricos, políticos e econômicos.

### The training of the literacy teacher

### ABSTRACT

This paper presents some considerations regarding the training of the literacy teacher based on a research developed during the PhD in Education from the Universidade Federal de Santa Catarina (2007) entitled "The multiple determinations in the training of literacy teachers." The objectives are explicit in the introduction, as well as the type of research and the research plan. Throughout the text, we present the principles that guided the research: the training of teachers, the organization of schools and the processes of literacy. We conclude that the teaching profession, conceived as a social phenomenon, is complex and requires going deeper into the educational, cultural, historical, political and economic aspects.

### 1. Introdução

A formação da alfabetizadora é temática que acompanha minhas indagações há alguns anos. Na Tese de Doutorado<sup>2</sup> pude aprofundar e sistematizar algumas dessas reflexões que apresento ao longo deste texto. Parto do pressuposto de que a formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras só pode ser compreendida em profundidade se desvelarmos as múltiplas determinações que condicionam, impactam, intervêm nas suas escolhas teórico-metodológicas, considerando-se que tais escolhas vinculam-se particularmente ao contexto histórico e social no qual sua formação está inserida.

Dessa forma, propôs-se como objetivo geral identificar e analisar quais fatores condicionam, impactam e intervêm nas escolhas teórico-metodológicas nas práticas de professoras alfabetizadoras. A partir daí, apresentou-se como objetivos específicos:

- Verificar como se deu a formação dessas professoras alfabetizadoras em âmbito inicial e na formação contínua.
- Investigar os fatores que interferiram nas mudanças ocorridas ao longo de suas trajetórias como alfabetizadoras.

---

<sup>1</sup> [cida.aguiar@gmail.com](mailto:cida.aguiar@gmail.com)

<sup>2</sup> AGUIAR, M. A. L. de. **A Relevância da linguagem para o desenvolvimento humano**: contribuições da perspectiva vygotskiana para a educação. 1998. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998. Orientadora: Prof.a Dra. Nilcéa Lemos Pelandré.

- Averiguar aspectos de caráter político-administrativos que interferiram em suas escolhas nas práticas de sala de aula.
- Identificar os aportes teóricos que orientaram os encaminhamentos metodológicos no ensino da linguagem escrita.
- Desvelar as concepções de alfabetização subjacentes às práticas dessas professoras, sujeitos da pesquisa.

O plano de investigação da pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso múltiplo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 97), a partir de observações nos contextos dos espaços de alfabetização e de entrevistas com os sujeitos envolvidos: três professoras alfabetizadoras, duas do Norte de Santa Catarina/Brasil e uma do Distrito do Porto/ Portugal. A decisão pelo campo de investigação não foi aleatória. As duas professoras da cidade do Norte catarinense tinham sido minhas alunas no curso de Pedagogia e já na época eram professoras da Rede Municipal e durante as aulas comentavam sobre suas práticas, a formação continuada oferecida pela rede e destacavam-se por suas participações, motivações e reflexões a partir do que lhes era oferecido na formação inicial. As professoras trabalhavam em escolas bastante diferentes em vários aspectos (localização dos bairros, participação das comunidades, condições socioeconômicas das famílias das crianças etc.). Em ambas as escolas estive durante um ano letivo, uma semana por mês, fazendo observações e registros digitados. Promovi também dez encontros com ambas simultaneamente em que realizei entrevistas semiestruturadas.

A decisão pela professora de Portugal surgiu como uma ideia de enriquecer e ampliar a pesquisa verificando como era vista a formação para a alfabetização em outro país de mesma língua. Em Portugal, o processo de observação se deu em alguns dias intercalados ao longo de um semestre com duas entrevistas com a professora sujeito da pesquisa.

As três professoras se caracterizavam por uma opção metodológica que apresentava rupturas com o padrão das tradicionais formas de alfabetizar apoiadas exclusivamente em modelos de cartilhas, muito embora nas observações e entrevistas foram percebidos vestígios de antigas formas de alfabetizar que mereceram análises. Cabe ainda salientar que eram professoras consideradas bem-sucedidas por seus pares e por elas mesmas em suas trajetórias de trabalho.

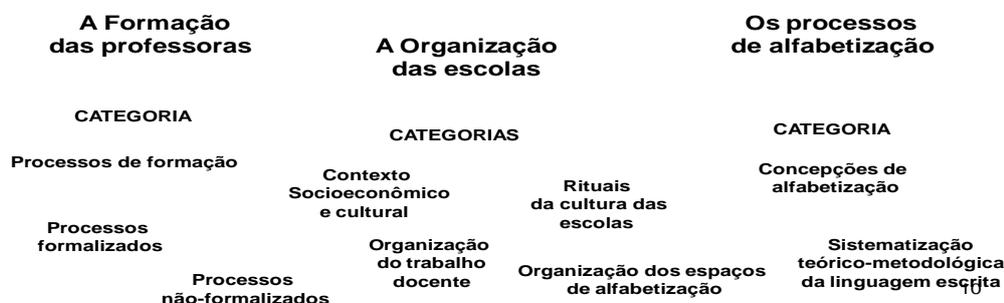
Neste texto, especificamente, procurarei apresentar em linhas gerais os eixos que nortearam a pesquisa e as categorias decorrentes que desencadearam as reflexões sobre as múltiplas determinações na formação das professoras alfabetizadoras.

## **2. Os eixos temáticos**

A seguir demonstrarei em forma de esquema uma síntese dos eixos temáticos desenvolvidos na tese. Espera-se que esse esquema não seja visto como estático, mas seja compreendido (a partir das setas usadas) em sua dinamicidade e que favoreça a compreensão das múltiplas e simultâneas determinações que se efetuam no processo de formação de professores.

## As Múltiplas Determinações na Formação de Professoras Alfabetizadoras

### EIXOS TEMÁTICOS:



Fonte: Esquema montado pela autora para apresentação em Slides no dia da defesa de Tese (14/12/2007).

A pesquisa desenvolvida sobre a formação das alfabetizadoras organizou-se, portanto, a partir de três eixos basilares: a formação das professoras, a organização das escolas e os processos de alfabetização. Cada um dos eixos desdobrou-se em categorias, sendo assim, a partir do primeiro eixo “A formação das professoras” pôde-se analisar a categoria “Processos de formação” e perceber que se desdobravam em subcategorias “processos formalizados” e “não-formalizados”. Considerou-se como processos formalizados aqueles em que se incluía formação inicial (graduação ou o magistério de nível médio), a formação continuada oferecida pela rede ou cursos em que o professor participa por sua própria conta. Em relação aos processos não-formalizados considerou-se o aprendizado que ocorre informalmente, como por exemplo, pela própria experiência no exercício da profissão, pelas trocas/diálogos com os colegas de trabalho, pelos livros, pelas revistas especializadas etc.

Nos estudos realizados em torno desse primeiro eixo “A formação das professoras” recorreu-se a vários autores dentre eles Freitas (2002), Soares (1998), Coraggio (1998), Moraes e Torriglia (2003), Nóvoa (2002), Correia e Matos (2001), Contreras (2002), Tardif (2002) etc. Aponta-se a seguir algumas convergências entre esses autores que, mesmo sob perspectivas distintas, mostram pontos fundamentais para as discussões contemporâneas sobre a *profissionalidade* docente:

- a formação de professores do ensino fundamental está no centro das discussões contemporâneas sobre a Educação e isso não é casual; insere-se no contexto de “reformas” que se estabelecem no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 para atender a uma demanda das políticas neoliberais e se encontram financiadas por organismos internacionais como o Banco Mundial;

- os órgãos financiadores das políticas educacionais vêm colocando a Educação como alavanca do desenvolvimento social e econômico dos países. Entretanto, alguns desses autores defendem que a Educação por si só não resolve o problema da desigualdade social que passa por outras dimensões e não somente por essa esfera;

- as políticas implementadas tendem a manter a supremacia do campo econômico sobre o campo educativo e conceitos do âmbito empresarial tais como: gestão, processo, produto, consumidores de serviço, mercado educativo, concorrência passam a transitar pelo âmbito da Educação;

- alguns desses autores denunciam que estamos vivendo um momento de *racionalização do ensino* (NÓVOA, 2002), ou o *paradigma tecnocrático* (CORREIA; MATOS, 2001) que induz a uma organização das práticas pedagógicas a um modelo pensado a partir do campo empresarial, absorvendo seus conceitos e seus modos de ser;

- há uma preocupação excessiva com a formação, mas muitas vezes isso tem levado apenas a um processo de certificação, dado o *aligeiramento* que tem caracterizado muitos cursos de formação docente em vários níveis (graduação e pós-graduação e mesmo na formação continuada);

- há, por parte de alguns dos autores, a constatação da complexidade da profissão docente em todas as suas possíveis facetas e diante da ampliação de funções a serem cumpridas pela escola. Essa demanda de funções põe-se como desafio para o professor, amplia seu campo de atuação, mas, contraditoriamente, contribui para que a sua formação seja vista como deficiente pela impossibilidade de conseguir cumprir as funções que lhe são atribuídas;

- os estudos evidenciam que o micro-espço de sala de aula se relaciona através de inúmeras mediações com o espaço macro do sistema educacional que, por sua vez, faz parte de uma estrutura mais ampla, o próprio sistema capitalista em que está inserido. Por isso, não há como desconsiderar esse campo minado de tensões e intenções contraditórias;

- há uma crise instaurada para a *profissionalidade* docente, que passa pela degradação posta para essa profissão ao longo de sua história, relacionada com aspectos cognitivos (do conhecimento necessário à profissão), políticos (público, cultural e laico) e jurídicos (de julgamento, avaliativos) (CORREIA; MATOS, 2001);

- reconhece-se que houve um *enxugamento* do Estado, ou melhor, da passagem de sua função de provedor e educador (pelo menos para boa parte dos países europeus) para uma outra função, a de avaliador (CORREIA; MATOS, 2001). O Estado, apoiado em um discurso em que é defendida a autonomia do professor e das instituições, abre a possibilidade de outras intervenções, como a dos organismos internacionais e das organizações não-governamentais, tanto na formação dos docentes, quanto no âmbito que era exclusivo do professor, o *campo jurídico*, o da avaliação.

Portanto, os processos de formação do professor (formalizados e não-formalizados) merecem ser discutidos, pensados, repensados em todas as suas possibilidades e diante das múltiplas determinações constitutivas da organização social contemporânea. Não resta dúvida que a constituição da *profissionalidade* docente em toda sua complexidade merece um olhar atento das pesquisas voltadas para o campo da Educação.

No segundo eixo temático “A organização das escolas” trabalhou-se com as categorias: *contexto socioeconômico e cultural*, *rituais da cultura das escolas* e *organização do trabalho docente*. Defende-se que para compreender as escolhas de cada uma das professoras era preciso também considerar o entorno: a comunidade (a forma como se organizava, sua condição socioeconômica e cultural), a ritualização dos

procedimentos marcados pela cultura escolar e a organização do trabalho docente no espaço-tempo da escola. Entendia-se que tais aspectos poderiam revelar suas concepções de ensino-aprendizagem, de desenvolvimento humano, de relações pedagógicas e sociais em geral. Compuseram o aporte teórico dessa parte: Seix (2006), Marx e Engels (1996), Saviani (2006), Vygostski (1995), Correia e Matos (2001), Sacristan (1999), Contreras (2002), Romanelli (2006), Shiroma et al. (2002), Coraggio (1998), Nóvoa (2002) dentre outros.

Nos encaminhamentos e falas dos sujeitos da pesquisa evidenciaram-se múltiplas influências. Na explicitação dos rituais, por exemplo, surgiram atualizações do passado no presente (como os hinos e orações nas escolas brasileiras), atitudes laicas e ligadas a determinadas correntes pedagógicas (como a influência das idéias de Freinet na escola portuguesa) e demandas alheias às próprias escolas (como organizações não-governamentais e empresas), entre outras.

Considero as professoras pesquisadas como representativas de uma gama de profissionais que, mesmo em meio à crise social (e não necessariamente da Escola!) e diante de todas as contradições postas, procuravam soluções e criavam possibilidades. Em suas falas e reflexões sinalizaram para:

- a necessidade do reconhecimento da Escola como parte de uma comunidade com características peculiares que devem ser levadas em conta nas reflexões do Projeto Político-pedagógico;
- o valor da formação inicial (de nível superior) nas tomadas de consciência que as disciplinas ligadas à Educação são capazes de ampliar e proporcionar;
- o papel dos anos de experiência como um dos aspectos que favoreceram reflexões, não por si só, mas no confronto com outras aprendizagens que foram ocorrendo ao longo da carreira profissional;
- a necessidade de uma instância coletiva de discussão pedagógica com tempo e espaço favorável à reflexão e aprendizagem em sintonia com os processos desenvolvidos em sala de aula, o que sugere uma formação continuada sistemática que fortaleça a profissionalidade no sentido de ampliar, rever posturas e concepções desenvolvidas no processo inicial e no decorrer da carreira.

Cabe destacar que quando as professoras referenciavam-se à organização do trabalho docente no espaço-tempo das escolas, reconheciam a necessidade do planejamento coletivo como um momento importante para um trabalho mais conseqüente junto às crianças pelas possibilidades de confronto e reflexão com seus pares. Entretanto, a forma como a organização da escola, de modo geral, é concebida, ainda não oferece condições ideais para essa efetivação, que ocorre, porém com muitos obstáculos. Percebeu-se também que essa organização não era exclusivamente interna, havia interferências de várias ordens, demandas advindas dos órgãos públicos responsáveis pela educação, de organizações não-governamentais, para citar apenas algumas, que impactavam em suas decisões e relativizavam a autonomia dos docentes e das escolas.

No terceiro eixo denominado “Os processos de alfabetização”, trabalhou-se com a categoria *concepções de alfabetização*, subdividida em: *organização dos espaços de alfabetização* e *sistematização teórico-metodológica da linguagem escrita*. Defende-se que a maneira como se organizavam os espaços e as formas de sistematização eram reveladoras das concepções de alfabetização subjacentes ao trabalho docente.

Nessa perspectiva, não se poderia discutir as concepções de alfabetização das professoras sem estabelecer um ponto de partida teórico e a escolha foi apresentar referencial relativo ao desenvolvimento do conceito de alfabetização ao longo da história com o desdobramento para as discussões atuais de *alfabetizar letrando*. Para tanto, recorreu-se a Leite (2001), Soares (2004, 2003, 2001), Mortatti (2000, 2004), Frago (1993), Graff (1994), Smolka (1989), dentre outros.

Partiu-se então para a explicitação da *organização dos espaços* e da *sistematização teórico-metodológica da linguagem escrita*, com a determinação de que tais aspectos teriam relação com as concepções de alfabetização defendidas (consciente ou não consciente) pelas professoras. Surgiram as contradições entre a prática e as bases ideológicas das propostas pedagógicas. Percebeu-se, portanto, que em alguns dos direcionamentos dados mesclavam-se concepções distintas de alfabetização com resquícios de formas consideradas tradicionais. A cartilha e sua ideologia, mesmo na ausência física do livro, ainda se fizeram presentes em alguns procedimentos acompanhados durante as observações.

No que diz respeito aos encaminhamentos teórico-metodológicos das professoras do Sul do Brasil o que se pôde notar foi a predominância da perspectiva construtivista, porém mesclada da influência de outras abordagens, como a histórico-cultural e também com vestígios de formas consideradas cartilhadas de alfabetizar, além de transpassados pelas interferências de órgãos que se caracterizavam por uma certa “racionalização do ensino”, usando o termo de Nóvoa (2002), como foi o caso das ações do Instituto que assessorava a rede de ensino, com a aplicação de provas, controle de leitura a partir da caixa itinerante de livros e controle de presença das crianças.

Nos encaminhamentos da professora do Norte de Portugal, evidenciou-se a fidelidade à perspectiva do projeto da escola, bastante voltado para as idéias de Freinet e com a nítida influência do Movimento da Escola Moderna (MEM)<sup>3</sup> Havia uma centralidade bastante grande sobre a criança e era em torno dela e do que ela demandava que a aprendizagem se efetivava e o plano de trabalho ocorria. O método utilizado, segundo a professora, era o global que sob meu ponto de vista também apresenta fragilidades e merece análises e questionamentos diante das discussões contemporâneas sobre a alfabetização e letramento.

Há de se enfatizar que havia coerência entre o projeto da escola e o que defendia a professora de Portugal sobre a organização do trabalho docente, pautado em valores como autonomia, co-responsabilidade, *entre-ajuda* e tendo como ponto principal a centralidade na criança. No entanto, as múltiplas determinações que se colocaram no momento da pesquisa, como a disputa de poder pela coordenação da escola, a entrada de professores novos que não tiveram tempo (que a professora afirma ter tido) para conhecer a escola, seu projeto e engajar-se nele, o aumento do número de estudantes, bem como, a entrada de pais que não

---

<sup>3</sup> “O Movimento da Escola Moderna (MEM) assinala em 2005 quarenta anos de atividade. Fundado num período adverso ao surgimento de movimentos pedagógicos renovadores, o MEM orientou o seu percurso por valores como a democracia participada, a educação inclusiva e a autoformação cooperada, princípios que ainda hoje mantém como linhas orientadoras da sua estratégia.” Disponível em: MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA, 2007). Sua base teórica inicial vem da teoria de Freinet e a partir da década de 1980 incorpora teorias de Vygotsky, Brunner, dentre outros.

Cabe salientar que durante a estadia em Portugal, participei dos encontros mensais do MEM que ocorriam aos sábados na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto - FPCE-UP e assisti a apresentações feitas por professores dos projetos que vinham desenvolvendo em suas escolas e com muitas semelhanças em seus encaminhamentos pedagógicos com as que observei na escola pesquisada.

necessariamente *escolheram* o projeto constituíram fatores que abriram um hiato entre o idealizado e o efetivado.

O aspecto que mais aproximou as três professoras em seus modos de ser diz respeito às possibilidades de interação e interlocução oferecidas às crianças. A elas era dado o direito de se expressarem, de pensarem em voz alta, de fazer elaborações sobre a linguagem escrita, o que se considerou um avanço diante do que denunciou, por exemplo, Smolka (1989, p. 45), sobre as únicas ações que algumas vezes são permitidas na escola, como “sentar, copiar, colorir e calar”. Percebeu-se, portanto, a relevância que adquirem as possibilidades de interação e os momentos de interlocução para a apropriação do conhecimento sobre a linguagem escrita.

Os três espaços de alfabetização analisados suscitaram reflexões necessárias para se pensar/repensar a alfabetização como um fenômeno ainda em construção e, sendo assim, passível de críticas, o que leva a admitir que há muito que discutir quando se pensa sobre a formação do ser professor para esse campo específico de atuação.

### **3. Algumas Considerações sobre a pesquisa desenvolvida**

Os três eixos a partir dos quais se organizou o desenrolar da pesquisa – a formação das professoras, a organização das escolas e os processos de alfabetização – favoreceram a compreensão das múltiplas determinações presentes no processo de formação das alfabetizadoras.

As categorias decorrentes desses eixos – processos de formação, contexto sócio-econômico e cultural, rituais da cultura da escola, organização do trabalho docente e concepções de alfabetização desvelaram nuances de como as professoras foram formadas e se apropriaram dos conhecimentos da profissão, como eram organizados os espaços e tempos das instituições escolares, como ocorria o relacionamento com a comunidade do entorno, como as professoras produziam e reproduziam rituais escolares que fazem parte da cultura e da história das escolas, como desenvolviam suas práticas cotidianas e quais influências recebiam.

A verificação *in loco* do trabalho de professoras alfabetizadoras favoreceu uma visão atualizada de como vem sendo praticada a alfabetização. Muito embora os contextos fossem diferenciados, o recorte bastante específico e com características peculiares propiciou a percepção de que nos três espaços pesquisados, em maior ou menor escala, a criança ganhou uma centralidade na representação do que é o processo de ensino-aprendizagem para aquelas professoras.

Durante as entrevistas realizadas as professoras enfatizaram a necessidade de levar em conta o que a criança dominava e quais eram suas reais necessidades. Portanto, mesmo diante de todos os desafios que se colocam para o docente no exercício de sua profissão na atualidade, as atitudes das professoras pesquisadas tenderam para um posicionamento que colocava a criança no centro do processo e não o método ou o professor.

A pesquisa propiciou perceber as particularidades e as fragilidades da formação de professores, tanto em nível inicial, quanto em nível de formação continuada. Evidenciou-se a complexidade desse campo e

simultaneamente a necessidade de rever e ampliar as possibilidades de reflexão sobre a formação inicial e formação continuada que possam favorecer a constituição de uma *profissionalidade* em que se vislumbre um processo coletivo de tomada de consciência sobre os aspectos que compõem o “ser professor”.

Os resultados da pesquisa confirmaram a tese de que discutir formação de professoras alfabetizadoras na atualidade exige considerar a constituição multifacetada da profissionalidade docente, as formas de organização das instituições escolares, aspectos históricos do fenômeno alfabetização em suas variadas acepções e as políticas públicas para a educação demandadas por organismos internacionais com forte influência sobre a ação docente. Conclui-se que a profissionalidade docente, concebida como um fenômeno social, é complexa e exige aprofundamentos que perpassam aspectos formativos, culturais, históricos, políticos e econômicos.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. L de. **A Relevância da linguagem para o desenvolvimento humano**: contribuições da perspectiva vygotskiana para a educação. 1998. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L., WARDE M. J., HADDAD S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-123.
- CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos cotidianos dos professores**. Porto: Editora Porto, 2001.
- FRAGO, A. V. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras, textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 mar. 2007.
- GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LEITE, S. A. da S. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. (Org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 21-45.
- MARX K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã** (Feuerbach). 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996. [1845-1846]
- MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA. Lisboa, Portugal. [Formação contínua de professores em Portugal organizada em núcleos regionais]. Disponível em: <<http://www.movimentoescolamoderna.pt/>>. Acesso em: 23 jan. 2007.

- MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. Sentidos de *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. de (Org.) et al. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.
- MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: UNESP: CONPED, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 30. ed. Petrópolis, RJ, 2006. [1978].
- SACRISTÁN, J. M. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas, P: Autores Associados, 2006. [1983].
- SEIX, T. R. **La evaluación formativa en el lenguaje escrito**. Barcelona: universidade autônoma, 2000/2001. Disponível em: <<http://www.educa.aragob.es/cprzara2/leer/index.htm#cap1>>. Acesso em: 6 jul. 2006.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. 2. ed. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SMOLKA, A. L. B. **A Criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Cortez/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.) **A Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.
- \_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe25/anped-n25-art01.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2004
- \_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.
- SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In TOMMASI, L.; WARDE M. J.; HADDAD S (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-40.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: Incluye problemas del desarrollo de la psique. Visor: Madrid, 1995. [1931].