

FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

TRAINING OF LITERACY TEACHERS IN BRAZIL: CONTRIBUTIONS FROM THE HISTORY OF LITERACY METHODS

FORMACIÓN DEL DOCENTE ALFABETIZADOR EN BRASIL: APORTES DE LA HISTORIA DE LOS MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN

Alexandre Rodrigues de Castro¹

Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: Este artigo buscou discutir a formação do professor alfabetizador no Brasil a partir das contribuições oferecidas pela história dos métodos de alfabetização. A investigação foi conduzida por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com consulta a estudos sobre a trajetória dos métodos, concepções de alfabetização e implicações para o trabalho docente, além de documentos normativos que orientam a educação básica e influenciam expectativas de ensino. Os resultados evidenciaram que os métodos de alfabetização no país foram marcados por alternâncias, coexistências e combinações, o que reforça que a prática alfabetizadora é mais complexa do que a adoção de um único modelo. Verificou-se ainda que políticas e referenciais curriculares podem induzir escolhas metodológicas e pressionar redes e professores por resultados, tornando indispensável uma formação inicial que desenvolva criticidade, fundamentação teórica e capacidade de tomada de decisão didática. Conclui-se que conhecer a história dos métodos fortalece a autonomia profissional do alfabetizador, reduz a adesão a modismos e favorece práticas mais coerentes, capazes de integrar o ensino do sistema de escrita às práticas significativas de leitura e produção textual.

1

Palavras-chave: Alfabetização. Formação docente. Métodos de alfabetização.

ABSTRACT: This article aimed to discuss the education of literacy teachers in Brazil based on the contributions offered by the historical development of literacy methods. The study was carried out through a bibliographic and documentary review, drawing on research about the evolution of methods, conceptions of literacy learning, and implications for teaching practice, as well as normative documents that guide basic education and shape instructional expectations. The findings indicate that literacy methods in Brazil have been marked by shifts, coexistence, and hybrid practices, which reinforces that classroom literacy teaching is more complex than the adoption of a single approach. The analysis also showed that public policies and curricular guidelines can influence methodological choices and increase pressure on schools and teachers for results, making it essential for initial teacher education to develop critical thinking, solid theoretical grounding, and informed didactic decision-making. It is concluded that understanding the history of literacy methods strengthens teachers' professional autonomy, reduces adherence to short-lived trends, and supports more coherent practices that integrate explicit instruction of the writing system with meaningful reading and writing activities.

Keywords: Literacy. Teacher education. Literacy methods.

¹Doutorando em Ciências da educação, Universidade: Christian Business School-CBS.

²Orientadora: PhD. Doutora em Ciências da educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, professora orientadora da Christian Business School-CBS.

RESUMEN: Este artículo tuvo como objetivo discutir la formación del docente alfabetizador en Brasil a partir de los aportes ofrecidos por la historia de los métodos de alfabetización. La investigación se desarrolló mediante un estudio bibliográfico y documental, con consulta a producciones sobre la evolución de los métodos, las concepciones de alfabetización y sus implicaciones para la práctica docente, además de documentos normativos que orientan la educación básica e influyen en las expectativas de enseñanza. Los resultados indicaron que los métodos de alfabetización en el país han estado marcados por alternancias, coexistencias y combinaciones, lo que refuerza que la práctica alfabetizadora es más compleja que la adopción de un único enfoque. También se observó que las políticas públicas y las directrices curriculares pueden inducir elecciones metodológicas y aumentar la presión sobre redes y docentes por resultados, haciendo indispensable una formación inicial que desarrolle pensamiento crítico, fundamentación teórica sólida y capacidad de toma de decisiones didácticas. Se concluye que conocer la historia de los métodos fortalece la autonomía profesional del alfabetizador, reduce la adhesión a modas pasajeras y favorece prácticas más coherentes, capaces de integrar la enseñanza del sistema de escritura con actividades significativas de lectura y producción textual.

Palabras clave: Alfabetización. Formación docente. Métodos de alfabetización.

INTRODUÇÃO

Falar de alfabetização no Brasil é, inevitavelmente, falar de disputas de ideias, de projetos de escola e, muitas vezes, de projetos de país. Ao longo da nossa história, os métodos de alfabetização foram sendo defendidos, criticados, substituídos e retomados em ciclos, quase sempre acompanhados de promessas de “solução definitiva” para um problema que é bem mais profundo do que a escolha de um procedimento didático. Quando a discussão se concentra apenas em “qual método usar”, corre-se o risco de desconsiderar o essencial: quem alfabetiza, em que condições alfabetiza e com que formação sustenta suas decisões pedagógicas (SOARES, 2016; FRADE, 2007).

Nesse sentido, a formação do professor alfabetizador aparece como eixo decisivo. Não se trata apenas de dominar técnicas, mas de compreender o processo de apropriação do sistema de escrita, reconhecer as dimensões sociais da linguagem e transformar o conhecimento didático em prática sensível às realidades das crianças e das escolas. A literatura aponta que a própria “história dos métodos” ajuda a entender por que certas propostas ganham força em determinados períodos: elas não surgem no vazio, mas se articulam com concepções de infância, de linguagem, de currículo e de gestão da aprendizagem (MORTATTI, 2019; FRADE, 2007).

Ao revisitar esse percurso histórico, torna-se evidente que o debate metodológico foi atravessado por momentos de padronização e por momentos de maior abertura a abordagens que valorizam o sentido social da leitura e da escrita. A transição entre cartilhas, métodos

sintéticos e analíticos, e a incorporação de discussões sobre letramento não ocorreu de forma linear. Pelo contrário: há avanços, resistências e recomposições, e isso impacta diretamente a formação docente, porque o professor passa a ser pressionado a “se atualizar” rapidamente, nem sempre com tempo, apoio e aprofundamento teórico necessários (MORTATTI, 2019; SOARES, 2016).

Outro aspecto que se destaca é o peso das políticas públicas na organização das práticas alfabetizadoras. Documentos estruturantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sustentam princípios amplos como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que, na prática, influenciam como redes e instituições desenham suas propostas formativas e curriculares (BRASIL, 1996). Em paralelo, programas federais voltados à alfabetização também aparecem como indutores de processos formativos, muitas vezes articulando formação continuada, materiais e acompanhamento, como ocorreu no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012).

Diante disso, o problema que orienta este artigo se concentra em compreender de que modo a história dos métodos de alfabetização contribui para pensar a formação do professor alfabetizador no Brasil, especialmente quando se busca superar reducionismos e modismos pedagógicos. Em vez de tratar os métodos como “receitas”, a proposta é evidenciar como o conhecimento histórico pode fortalecer uma postura docente mais crítica, fundamentada e coerente com as demandas reais da alfabetização escolar (MORTATTI, 2019; SOARES, 2016).

3

Assim, o objetivo deste estudo é discutir a formação do professor alfabetizador a partir das contribuições oferecidas pela história dos métodos de alfabetização no Brasil, destacando aprendizagens possíveis desse percurso para a atuação docente no presente. Para isso, serão mobilizadas produções acadêmicas de referência e documentos normativos que ajudam a compreender como se construiu, historicamente, o campo da alfabetização e como ele repercute na maneira de formar professores para alfabetizar com intencionalidade, responsabilidade e justiça educacional (FRADE, 2007; BRASIL, 2012).

MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com delineamento bibliográfico e documental, organizada para compreender como a trajetória histórica dos métodos de alfabetização se relaciona com a constituição da formação do professor alfabetizador no Brasil. A pesquisa bibliográfica foi adotada por permitir o contato sistemático com produções já

consolidadas sobre o tema, favorecendo uma leitura interpretativa e fundamentada do debate, sem perder o rigor na organização do percurso analítico (GIL AC, 2002; SEVERINO AJ, 2016).

A etapa bibliográfica concentrou-se em textos que discutem: (a) história da alfabetização e dos métodos no Brasil; (b) debates sobre método, ensino e conteúdos da alfabetização; (c) repercussões dessas discussões na formação docente. As obras e artigos foram selecionados por pertinência temática e relevância acadêmica, priorizando textos com reconhecida circulação científica e consistência teórica, de modo a sustentar a análise histórica com base em referências consolidadas (MORTATTI MRL, 2019; FRADE ICAS, 2007).

Como complemento, realizou-se pesquisa documental com foco em marcos normativos e orientadores que incidem sobre alfabetização e formação docente, considerando sua capacidade de influenciar currículo, práticas e expectativas de aprendizagem. Entre os documentos analisados, destacam-se a Lei nº 9.394/1996 (LDB), por estruturar princípios e diretrizes da educação nacional, e a BNCC, por redefinir aprendizagens essenciais e orientar a organização pedagógica da Educação Básica, impactando diretamente o campo da alfabetização (BRASIL, 1996; BRASIL, 2017). Também foram considerados documentos vinculados a políticas e programas nacionais voltados à alfabetização, como a normativa que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por seu vínculo com ações formativas (BRASIL, 2012).

4

O tratamento do material seguiu uma lógica de leitura exploratória, leitura analítica e categorização temática, articulando as contribuições históricas identificadas às implicações formativas para o professor alfabetizador. Para dar consistência a esse processo, a análise foi organizada por núcleos de sentido (ex.: concepções de alfabetização, lugar do método, papel do professor, impactos de políticas públicas), favorecendo síntese interpretativa e confronto entre perspectivas (BARDIN L, 2016). Por se tratar de estudo bibliográfico e documental, sem participação direta de seres humanos, não houve necessidade de submissão a comitê de ética, mantendo-se, ainda assim, o cuidado com fidelidade às fontes e coerência na interpretação (SEVERINO AJ, 2016).

RESULTADOS

A análise bibliográfica evidenciou que a história dos métodos de alfabetização no Brasil costuma ser apresentada em “movimentos” que alternam ênfases: ora mais centradas na decomposição do código (letra-som, sílabas), ora mais centradas em unidades de sentido

(palavras, frases, textos), com permanências e retornos ao longo do tempo. Nos estudos históricos consultados, aparecem, com destaque, as cartilhas e os métodos sintéticos como referências estruturantes em muitos períodos, principalmente por organizarem uma sequência de ensino que parte de elementos menores da língua e avança gradualmente para unidades maiores, com forte presença em práticas escolares e materiais didáticos amplamente difundidos (MORTATTI MRL, 2019).

Também foi possível identificar, na literatura, que a circulação de métodos analíticos (ou globais) ganha força em momentos específicos, geralmente associada a concepções pedagógicas que valorizam o significado e a compreensão desde o início do processo. Os textos analisados descrevem que essas propostas priorizam a apresentação de palavras e enunciados completos como ponto de partida, defendendo que o reconhecimento do sentido e do uso social da escrita pode favorecer a motivação e a construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Ao mesmo tempo, os autores consultados registram que, historicamente, tais propostas não eliminaram as práticas sintéticas, ocorrendo mais frequentemente a coexistência de orientações e adaptações no cotidiano escolar (FRADE ICAS, 2007; MORTATTI MRL, 2019).

Outro achado recorrente diz respeito à presença de “composições” metodológicas muitas vezes denominadas práticas mistas ou ecléticas nas quais professores e redes articulam procedimentos distintos conforme necessidades percebidas e orientações institucionais. Os materiais consultados descrevem que, mesmo quando um método é defendido como predominante em políticas, formações ou materiais, a prática pedagógica tende a combinar recursos: treino de relações grafema-fonema, leitura guiada, atividades com textos e propostas de produção escrita, variando de acordo com expectativas curriculares, perfil da turma e repertório docente (FRADE ICAS, 2007).

Nos textos mais contemporâneos analisados, aparecem com frequência as discussões que deslocam o debate do “método único” para a compreensão de alfabetização como um processo que envolve, simultaneamente, a apropriação do sistema de escrita e a participação em práticas de leitura e escrita socialmente significativas. As fontes consultadas registram que o campo passa a enfatizar, com mais força, o diálogo entre alfabetização e letramento, destacando que a aprendizagem do código não se sustenta bem quando está completamente separada de usos reais da linguagem, e que o professor alfabetizador precisa dominar fundamentos teóricos para não

reduzir a alfabetização nem a treino mecânico, nem a exposição aleatória a textos (SOARES M, 2016; FRADE ICAS, 2007).

No levantamento documental, os marcos normativos analisados mostraram que a legislação educacional organiza princípios e responsabilidades que atravessam a formação docente e a organização curricular. A Lei nº 9.394/1996 (LDB) foi identificada nas fontes como base legal para a estruturação dos sistemas de ensino, com impacto direto na definição de políticas de formação e no funcionamento da educação básica. Nos documentos oficiais, destacam-se princípios relacionados ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e à valorização dos profissionais da educação, os quais aparecem como fundamentos que podem sustentar propostas formativas mais críticas e menos prescritivas (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída por resolução do CNE em 2017, foi registrada no corpus documental como normativa que define aprendizagens essenciais e orienta a implementação curricular, influenciando expectativas de alfabetização e, por consequência, exigências dirigidas à formação docente. Nos documentos, observa-se a centralidade dada à garantia de aprendizagens e à necessidade de organização pedagógica que permita acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, o que tende a repercutir nas práticas de formação inicial e continuada, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2017).

6

Ainda na dimensão das políticas, foi identificado que programas e pactos nacionais de alfabetização aparecem, nos documentos analisados, como indutores de ações formativas e de organização de materiais e estratégias de acompanhamento. A Portaria nº 867/2012, por exemplo, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define diretrizes gerais para ações vinculadas à alfabetização, evidenciando a presença de iniciativas federais que conectam metas, formação e orientações pedagógicas. No conjunto analisado, essas normativas aparecem como elementos que ajudam a entender por que determinados debates metodológicos ganham visibilidade em certos períodos, especialmente quando vinculados a políticas de alcance nacional (BRASIL, 2012).

Por fim, a organização temática do material permitiu reunir os achados em núcleos descritivos recorrentes: (a) as concepções de alfabetização que sustentam diferentes métodos e materiais; (b) o lugar atribuído ao professor alfabetizador como mediador e planejador do ensino; (c) a relação entre orientações curriculares, avaliações e escolhas metodológicas; e (d) a influência das políticas públicas na formação e no direcionamento de práticas escolares. Esses

núcleos foram descritos como presentes de modo consistente na literatura analisada, servindo como base para a etapa seguinte do artigo, voltada à discussão das implicações para a formação do professor alfabetizador (MORTATTI MRL, 2019; SOARES M, 2016).

DISCUSSÃO

Os resultados encontrados ajudam a sustentar uma ideia central: discutir métodos de alfabetização apenas como “técnicas de ensinar” empobrece o debate e, principalmente, fragiliza a formação do professor alfabetizador. Quando a trajetória histórica dos métodos entra na formação inicial de maneira crítica, ela vira uma espécie de “bússola” profissional: o futuro professor passa a reconhecer de onde vêm certas práticas, por que algumas propostas ganham força em determinados períodos e quais contradições permanecem mesmo quando o discurso muda (MORTATTI MRL, 2019).

Nesse ponto, a literatura mostra que a polêmica entre métodos sintéticos e analíticos não é apenas pedagógica ela é também cultural e política. A escola brasileira, em diferentes momentos, foi pressionada a apresentar respostas rápidas para problemas complexos de alfabetização, e isso frequentemente empurrou redes e políticas para soluções mais prescritivas, como se um “método certo” fosse capaz de resolver desigualdades, infraestrutura, formação docente e condições de trabalho ao mesmo tempo (SOARES M, 2016; MORTATTI MRL, 2019).

O que aparece com muita consistência, tanto nas análises históricas quanto nos estudos sobre alfabetização, é que o método, sozinho, não dá conta do processo. Ele pode organizar caminhos e ajudar o professor a planejar, mas não substitui a compreensão do funcionamento da língua escrita, a intencionalidade didática e a leitura sensível do que a turma está precisando. Por isso, faz sentido a defesa de que o professor alfabetizador precise dominar fundamentos e não só “receitas”, porque é esse domínio que permite ajustar rotas sem perder coerência pedagógica (FRADE ICAS, 2007; SOARES M, 2016).

Quando a gente traz a discussão de alfabetização junto com letramento, esse argumento fica ainda mais forte. Se alfabetizar envolve aprender o sistema de escrita e, ao mesmo tempo, participar de práticas reais de leitura e escrita, então uma formação inicial consistente precisa preparar o professor para integrar essas dimensões, evitando dois extremos muito comuns: o treino mecânico e descontextualizado, de um lado, e a “exposição a textos” sem ensino sistemático do sistema alfabético, de outro (SOARES M, 2004).

Os documentos normativos analisados também reforçam que a formação docente e as escolhas didáticas acontecem dentro de um cenário regulado e atravessado por políticas. A LDB, por exemplo, sustenta princípios como pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e aponta para a valorização dos profissionais da educação, o que abre margem para compreender a alfabetização como campo plural, que exige reflexão, e não padronização automática (BRASIL, 1996).

A BNCC, por sua vez, fortalece expectativas de aprendizagem e pressiona as redes por resultados, o que pode ser positivo se vier acompanhado de investimento real em formação e condições de trabalho, mas pode virar risco quando é interpretada como “manual de método”. O ponto delicado é que metas e referenciais curriculares podem ser lidos de forma produtiva como orientação ou podem ser convertidos em controle excessivo, esvaziando a autonomia do professor e reduzindo alfabetização a cumprimento de etapas (BRASIL, 2017).

Nesse mesmo caminho, políticas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa mostraram historicamente como ações federais podem induzir formação, materiais e monitoramento, e isso tem efeito direto no cotidiano escolar. Só que a experiência também evidencia um alerta: quando a formação continuada vem como resposta emergencial, ela tende a “remendar” lacunas que já deveriam ter sido enfrentadas com profundidade na formação inicial. Ou seja, o professor chega à escola e vai aprendendo “correndo”, muitas vezes com formações que precisam dar conta de urgências que se acumularam (BRASIL, 2012).

Por isso, ao discutir “formação do alfabetizador” a partir da história dos métodos, o que se fortalece é a ideia de profissionalização docente. Não basta o professor conhecer nomes e características de métodos; ele precisa compreender as concepções de linguagem e de aprendizagem por trás deles, e, principalmente, reconhecer como cada época criou suas próprias “certezas” e como essas certezas foram, depois, questionadas. Essa leitura histórica ajuda o professor a não embarcar facilmente em modismos e a sustentar escolhas com argumentação pedagógica (FRADE ICAS, 2007; SOARES M, 2016).

Outro ponto que se conecta diretamente à formação inicial é a necessidade de articular teoria e prática desde cedo. Quando a formação trabalha a alfabetização de modo fragmentado (um pouco de teoria aqui, um pouco de estágio ali), o professor tende a se apoiar em modelos prontos quando assume uma turma. Já quando a formação integra a história dos métodos com didática, análise de práticas e estudo de documentos curriculares, o futuro alfabetizador ganha repertório para planejar, acompanhar e avaliar o processo com mais segurança (BRASIL, 2017).

Por fim, a discussão aponta para uma conclusão importante: compreender a história dos métodos não é olhar para o passado por curiosidade; é construir criticidade profissional para o presente. E, diante das mudanças recentes no campo da alfabetização, isso se torna ainda mais necessário, porque o debate público volta e meia tenta simplificar o problema, como se bastasse “escolher o método certo”. A literatura analisada, ao contrário, sustenta que alfabetização é um processo complexo e que formar alfabetizadores exige base teórica, leitura histórica, compreensão curricular e capacidade de decisão pedagógica (MORTATTI MRL, 2019; SOARES M, 2004).

CONCLUSÃO

Este estudo permitiu compreender que a formação do professor alfabetizador, quando dialoga com a história dos métodos de alfabetização no Brasil, ganha profundidade e sentido profissional. O principal aprendizado é que os métodos não podem ser vistos como receitas prontas, pois cada proposta nasce em um contexto social, político e pedagógico específico, e suas escolhas carregam concepções de linguagem, de infância e de aprendizagem. Ao reconhecer esse percurso histórico, o professor em formação amplia sua capacidade de analisar criticamente tendências e discursos, evitando decisões apressadas e construindo práticas mais consistentes.

9

Os resultados apresentados mostram que o debate metodológico no Brasil foi marcado por alternâncias, coexistências e composições, o que reforça que a prática alfabetizadora real costuma ser mais complexa do que a defesa de um único caminho. Nesse cenário, a formação inicial tem papel decisivo, porque é nela que o professor começa a desenvolver critérios pedagógicos para selecionar estratégias, organizar intervenções e acompanhar o desenvolvimento das crianças. Quando essa formação incorpora referências históricas e fundamentos didáticos de maneira articulada, ela tende a fortalecer a autonomia docente e a qualidade do trabalho alfabetizador.

Outro ponto importante é que políticas públicas, documentos curriculares e programas nacionais influenciam expectativas e práticas nas redes de ensino, o que torna ainda mais necessária uma formação que prepare o professor para interpretar orientações institucionais com responsabilidade e senso crítico. Em vez de apenas “cumprir” prescrições, o alfabetizador precisa compreender finalidades, limites e possibilidades de cada diretriz, ajustando-a ao contexto escolar e às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, a história dos

métodos funciona como referência para que decisões pedagógicas sejam tomadas com mais consciência e coerência.

Como contribuição, o artigo destaca que o estudo histórico dos métodos pode atuar como ferramenta formativa, favorecendo uma postura reflexiva e menos vulnerável a modismos pedagógicos. Quando o professor entende por que determinadas propostas foram defendidas, como foram aplicadas e quais desafios apresentaram, ele consegue construir práticas mais equilibradas, integrando o ensino do sistema de escrita às práticas significativas de leitura e produção de texto, sem reduzir a alfabetização nem à mecanização nem à improvisação.

Como limitação, por se tratar de um estudo bibliográfico e documental, não foi possível observar diretamente como diferentes cursos de Pedagogia ou redes de ensino incorporam a história dos métodos na formação docente e como isso se expressa na prática em sala de aula. Para pesquisas futuras, recomenda-se investigar experiências formativas concretas, analisando currículos de formação inicial, programas de estágio e práticas pedagógicas de alfabetizadores, de modo a compreender como a perspectiva histórica pode ser trabalhada de forma mais efetiva na preparação do professor para alfabetizar com qualidade, equidade e responsabilidade social.

REFERÊNCIAS

BARDIN L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 jul. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

FERREIRO E; TEBEROSKY A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE ICAS. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. Educação (Santa Maria), Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007.

GIL AC. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORTATTI MRL. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. Revista Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte, n. 10, p. 26-31, 2019.

NÓVOA A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA A (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

SEVERINO AJ. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

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

TARDIF M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WEISZ T; SANCHEZ A. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002.