

AS RAÍZES QUE NÃO SE VEEM: ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO E ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE-COMUNIDADE

Tácio Assis Barros¹

Rosenilde Nogueira Paniago²

Kenia Adriana de Aquino³

Eixo temático: 10. Alfabetização, pesquisa autobiográfica e história de vida de professor

Resumo: Este relato de experiência discute práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas no âmbito da Prática como Componente Curricular (PCC) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí (UFJ), realizadas em uma comunidade periférica marcada por vulnerabilidades sociais. O objetivo da proposta foi contribuir para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento das crianças, articulando universidade e comunidade, e possibilitar que os discentes mobilizassem saberes acadêmicos em práticas educativas socialmente significativas. A prática envolveu encontros formativos, diagnóstico dos níveis de escrita das crianças, atividades diversificadas e ações de letramento crítico, como a produção coletiva de uma carta ao poder público. Metodologicamente, este estudo adota uma abordagem qualitativa e formativa, fundamentada no uso de narrativas como instrumento de coleta e análise de dados, além da reflexão sobre a prática docente em contextos comunitários. Os resultados evidenciam que a articulação entre universidade e comunidade fortaleceu práticas alfabetizadoras mais dialógicas e críticas, capazes de reconhecer e mobilizar os repertórios culturais das crianças em seus processos de aprendizagem. A experiência reafirma a importância de superar a fragmentação entre teoria e prática na formação inicial docente, ainda marcada pela hierarquização dos saberes acadêmicos sobre os saberes comunitários, apostando na construção de espaços formativos híbridos como estratégia para o fortalecimento da alfabetização e do letramento em contextos socialmente vulnerabilizados.

Palavras-chaves: Alfabetização; Letramento; Formação de Professores; Articulação universidade-comunidade; Letramento crítico.

Introdução: semeando saberes sobre alfabetização e letramento

¹ Doutorando em Educação para Ciências e Matemática (PPGECM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Jataí (IFG) – Bolsa FAPEG. Contato: tacio.assis@estudantes.ifg.edu.br

² Professora Doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Rio Verde (IF Goiano) Contato: rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br

³ Professora Doutora da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Contato: kenia.aquino@ufr.edu.br

No jardim da educação, nem sempre o que sustenta as flores é visível aos olhos. São as raízes ocultas sob a terra, silenciosas, mas vigorosas, que garantem a força do crescimento. Assim também é o processo de alfabetização, pois aquilo que floresce nas práticas escolares é (ou deveria ser) alimentado pela cultura e pelas histórias de vida dos sujeitos, da comunidade, raízes ainda invisíveis.

Compreendida como prática social e política, a alfabetização ultrapassa a simples decodificação do sistema alfabético, implicando a inserção dos sujeitos em práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2003; Goulart, 2019) e, em contextos de vulnerabilidade social, essa concepção adquire caráter ainda mais urgente, desafiando as instituições formadoras a reconhecerem e valorizarem os repertórios culturais que emergem das comunidades.

Entretanto, a formação inicial de professores, historicamente ancorada em modelos hierarquizados que apartam teoria e prática; universidade, escola e comunidade, revela-se limitada para enfrentar desafios docentes (Zeichner, 2010; Nóvoa, 2017; Diniz-Pereira, 2022), persistindo concepções fragmentadas que subordinam os saberes comunitários aos conhecimentos acadêmicos e dificultam a construção de práticas educativas comprometidas com a transformação social.

Diante desse cenário, torna-se essencial construir experiências formativas que tensionem essas dicotomias, apostando em espaços onde conhecimentos acadêmicos, escolares e comunitários dialoguem em pé de igualdade, especialmente para práticas de alfabetização e letramento socialmente significativas.

Este relato de experiência analisa uma prática formativa desenvolvida no âmbito da Prática como Componente Curricular (PCC) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí (UFJ), prevista nas políticas nacionais de formação inicial e concebida, no projeto pedagógico da instituição, como um movimento de extensão crítica da práxis educativa, articulando saberes teóricos e experienciais, bem como ampliando o campo de análise e intervenção pedagógica. A experiência foi realizada em uma comunidade periférica marcada por vulnerabilidades sociais, onde se buscou integrar alfabetização, letramento e cidadania em diálogo com práticas culturais locais.

Assim como as raízes invisíveis sustentam a vida das flores, o presente texto parte da compreensão de que práticas educativas enraizadas nos saberes comunitários, fortalecem os processos de alfabetização e letramento. Adotando uma abordagem qualitativa e formativa, e tendo como referência o uso de narrativas (Josso, 2010; Passeggi, 2011), este trabalho busca

compreender como práticas educativas em espaços comunitários podem nutrir práticas docentes mais comprometidas com a transformação social.

O texto organiza-se em três movimentos que, à semelhança do ciclo de um jardim, buscam revelar o que sustenta o florescimento das práticas educativas: a apresentação do referencial teórico, como o solo fértil onde se lançam as sementes; a descrição da metodologia e do percurso vivido, como o cuidado cotidiano que alimenta o crescimento das flores; e, por fim, a análise dos resultados e das aprendizagens, como a colheita que emerge do diálogo entre universidade e comunidade.

2 Fundamentação teórica: nutrindo as práticas educativas

A alfabetização, longe de se reduzir à mera decodificação do sistema alfabético, constitui um processo de inserção crítica nas práticas sociais de leitura e escrita, enraizado em contextos históricos, sociais e culturais, pois “não basta aprender a ler e a escrever; é preciso aprender a usar a leitura e a escrita nas práticas sociais que as envolvem” (Soares, 2003, p. 91). Nessa perspectiva, Soares (2003, p. 92) propõe a noção de alfaletramento, evidenciando que alfabetizar e letrar são ações simultâneas e indissociáveis, visto que “a alfabetização é parte do letramento, e o letramento é consequência da alfabetização”. Assim, alfabetizar é formar sujeitos capazes de interagir criticamente com os textos e discursos que circulam socialmente.

Convergente a essa perspectiva, Goulart (2019, p. 61) propõe uma abordagem discursiva da alfabetização, ao afirmar que “a vida das pessoas é o que entendemos que deva se transformar no movimento de aprender a ler e a escrever”, ressaltando a dimensão política e existencial da alfabetização. A escrita e a leitura, portanto, não são vistas como técnicas descontextualizadas, mas como práticas dialógicas que possibilitam a ressignificação da realidade pelos sujeitos em formação.

A perspectiva discursiva da alfabetização implica reconhecer a sala de aula como um espaço de circulação de múltiplos discursos, em que os saberes prévios das crianças são mobilizados como ponto de partida para a aprendizagem da escrita de forma significativa. Como destaca Goulart (2019, p. 62), “as crianças chegam à escola com um corpo de conhecimentos [...] fundamental para novos saberes”, o que demanda práticas pedagógicas que dialoguem com seus contextos sociais, integrando gêneros discursivos reais, como cartas, notícias, histórias e projetos comunitários, e compreendendo a escrita como prática viva, enredada nas experiências cotidianas dos sujeitos.

Nas discussões contemporâneas sobre formação docente, autores como Zeichner (2010), Nóvoa (2017) e Diniz-Pereira (2022) evidenciam a necessidade de superar a lógica tradicional que hierarquiza universidade, escola e comunidade, reforçando uma formação fragmentada e descontextualizada. Como defende Zeichner (2010, p. 479), “o conhecimento empírico e acadêmico e o conhecimento que existe nas comunidades estão juntos de modos menos hierárquicos a serviço da aprendizagem docente”, o que aponta para a criação de espaços híbridos de formação, entendidos como contextos em que saberes acadêmicos, escolares e comunitários interagem de maneira colaborativa e não hierárquica.

Nesse sentido, Zeichner (2010, p. 486) define os chamados “terceiros espaços” como aqueles que “envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento da prática profissional e o conhecimento acadêmico”, valorizando a diversidade epistemológica como estratégia para a formação crítica de professores.

Superar a divisão tradicional entre universidade, escola e comunidade demanda reconhecer esses espaços como legítimos produtores de saberes, em uma luta epistemológica para definir “qual(ais) conhecimento(s) é(são) válido(s) e importante(s) para a tarefa de formar novas/os docentes” (Diniz-Pereira, 2022, p. 9). Essa não hierarquização requer a construção intencional de parcerias fundadas no respeito mútuo, na escuta ativa e na valorização da diversidade de experiências, pois, como sintetiza Nóvoa (2017, p. 12), “só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma 'teoria vazia' [...] ou de uma 'prática vazia'”, abrindo caminhos para uma formação mais crítica, democrática e socialmente comprometida.

Reconhecer o papel da comunidade na formação docente e na alfabetização ultrapassa uma concepção genérica de espaço social, exigindo o reconhecimento de territórios vivos onde saberes se constituem de forma relacional. Para Souza (2005, p. 2), “a comunidade refere-se a um conjunto de sujeitos que compartilham práticas sociais, culturais, afetivas e educativas em um território, construindo redes de solidariedade e identidades coletivas”, constituindo-se como instância legítima na formação dos sujeitos.

Nessa perspectiva, Zeichner (2024) reforça que, no âmbito da formação inicial de professores, a comunidade abrange famílias, bairros e territórios diretamente vinculados às escolas de prática pedagógica, ressaltando a dimensão local e a influência dessas dinâmicas sociais na constituição da docência.

Nas discussões sobre alfabetização e letramento no contexto escolar, reconhecer o papel da comunidade significa deslocar a centralidade exclusiva da escola como *lócus*

formativo, valorizando também os saberes e práticas comunitárias. Paulo Freire (2006, p. 44) já alertava para a importância de superar práticas de extensão cultural unidirecional, afirmando que "o conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante". Tal perspectiva propõe uma educação que não apenas "alcança" a comunidade, mas que dela "parte", reconhecendo seus sujeitos como produtores de saberes.

bell hooks (2022, p. 22) defende que a criação de comunidades educativas implica a construção de "espaços de pertença, cuidado mútuo e valorização das diferenças", nos quais a aprendizagem é inseparável do fortalecimento da autoestima e da afirmação cultural. Para a autora, a prática educativa crítica demanda um deslocamento da sala de aula como centro exclusivo da formação, conectando-a à experiência coletiva e às lutas por justiça social.

Zeichner (2010, p. 479) propõe a criação de "terceiros espaços" na formação docente, compreendidos como contextos em que "o conhecimento empírico e acadêmico e o conhecimento que existe nas comunidades estão juntos de modos menos hierárquicos a serviço da aprendizagem docente", perspectiva que reforça a necessidade de integrar a comunidade como espaço formativo legítimo.

Freire (1983, p. 51) reforça que a comunicação educativa deve partir do reconhecimento do outro como sujeito histórico, visto que "não é possível uma educação autêntica se não reconhecermos os homens como seres históricos, como seres que fazem e refazem o mundo em que vivem". Ao ignorar a comunidade, propostas de alfabetização e formação docente correm o risco de reproduzir práticas de domesticação cultural, em vez de promover processos emancipatórios.

Construir uma alfabetização crítica e emancipadora implica fortalecer os vínculos entre universidade, escola e comunidade, reconhecendo as crianças não apenas como aprendizes do sistema escolar, mas como sujeitos históricos, inseridos em práticas sociais vivas; nesse movimento, como afirma bell hooks (2022, p. 45), "a luta pela esperança significa a denúncia franca das omissões e desmandos", mas também a aposta radical no potencial transformador dos encontros comunitários.

Assim, a construção de práticas alfabetizadoras socialmente comprometidas exige uma formação docente que se preocupa em integrar teoria, prática e os contextos comunitários em que a educação se materializa, pois assim como as raízes ocultas sustentam o florescer de um jardim, os valores comunitários nutrem práticas alfabetizadoras críticas e socialmente significativas.

3 Metodologia: cultivando e adubando o processo educativo

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, de natureza formativa e interpretativa, centrada na compreensão dos processos vivenciados na Prática como Componente Curricular (PCC). Inspirados em Josso (2010) e Passeggi (2011), reconhecemos as narrativas de experiência como instrumentos privilegiados para dar visibilidade aos saberes docentes que se (re)constroem a partir da prática e da reflexão sobre a ação.

A utilização de narrativas de experiência possibilitou considerar a singularidade dos sujeitos, neste caso do autor principal deste texto, conferindo significado às ações de alfabetização e letramento desenvolvidas em contexto comunitário e permitindo compreender a articulação entre teoria, prática e realidade social na formação inicial docente.

Seguindo Lüdke e André (2022), a metodologia adotada valoriza tanto o processo de construção dos dados quanto sua análise, reconhecendo que o pesquisador, também professor em formação, mobiliza suas próprias experiências na interpretação dos registros. Essa estratégia metodológica reflete o compromisso com uma educação ancorada na realidade concreta dos sujeitos, em diálogo com seus contextos históricos e culturais, conforme defendem Freire (2006) e hooks (2022). Dessa forma, articulamos observação participante, registros escritos, produções narrativas e análise reflexiva das observações e registros como instrumentos de construção e análise dos dados.

A prática aqui relatada foi desenvolvida com os discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí (UFJ), em 2024, e teve como objetivos principais contribuir para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento das crianças da comunidade atendida, articular universidade e comunidade no processo formativo e possibilitar que os licenciandos mobilizassem saberes acadêmicos em práticas educativas socialmente significativas.

As ações foram organizadas da seguinte maneira: primeiro realizamos encontros formativos prévios entre universidade e comunidade, diagnóstico inicial dos níveis de escrita das crianças. Em seguida, planejamos e desenvolvemos atividades diversificadas que incluíram atividades impressas, lúdicas e artísticas, bem como ações de letramento crítico, como a produção coletiva de uma carta ao poder público.

O trabalho foi realizado em uma comunidade periférica do município de Jataí (GO), formada a partir da ocupação informal de terrenos de um antigo frigorífico desativado, caracterizada por graves deficiências de infraestrutura, como a ausência de pavimentação, iluminação pública e saneamento básico. A escolha do local para a prática, a casa de um líder comunitário, foi estratégica para garantir o acesso das crianças e favorecer a imersão dos

discentes na realidade do território. Assim, para viabilizar as atividades, foi necessário mobilizar uma estrutura básica, composta por mesas, cadeiras, tendas para proteção solar, materiais didáticos e lanches, garantindo condições mínimas para a realização das ações pedagógicas propostas.

As estratégias formativas e os registros produzidos como diários de campo, fotografias, anotações reflexivas e produções das crianças compõem o corpus analítico deste relato, cuja sistematização priorizou a escuta atenta às experiências vividas, buscando compreender como a prática de alfabetização articulada à comunidade favoreceu a (re)construção de saberes e a formação mais crítica de professores em formação. Mais do que generalizar resultados, pretendemos evidenciar as potencialidades e os desafios que emergem quando se aposta em práticas educativas enraizadas nas realidades sociais e culturais de uma comunidade.

4 Cultivando aprendizagens: resultados da experiência formativa

Assim como no cultivo de um jardim, em que as raízes silenciosamente preparam a terra para o florescimento, iniciamos nossa prática formativa com a realização de dois encontros remotos, destinados à contextualização do espaço comunitário e à orientação dos acadêmicos do curso de Pedagogia sobre os objetivos da Prática como Componente Curricular (PCC). A proposta consistia em discutir práticas alfabetizadoras e de letramento que articulassem universidade e comunidade, promovendo o fortalecimento dos vínculos formativos e preparando os discentes para a intervenção educativa em contextos de vulnerabilidade social.

Esses encontros prévios foram essenciais para sensibilizar os discentes acerca das dimensões afetivas, sociais e pedagógicas que permeiam a alfabetização em realidades marcadas pela precarização estrutural. Como enfatiza bell hooks (2022), a construção de espaços educativos comprometidos com a realidade dos sujeitos demanda preparação ética e sensível para a escuta e a intervenção crítica.

Durante as formações, articulamos conceitos teóricos e práticos, dialogando com os princípios freireanos de uma educação como prática da liberdade (Freire, 2006), e abordando estratégias de vinculação afetiva e de escuta ativa, indispensáveis para o trabalho alfabetizador em comunidades vulnerabilizadas. A presença de membros da comunidade nesses encontros fortaleceu a concepção de alfabetização e letramento como práticas sociais, como defende Soares (2003).

Planejamos nossas atividades a partir da divisão dos discentes em dois grupos de trabalho, uma vez que a turma era composta por cerca de 20 a 23 graduandos, organizados em encontros semanais de uma hora. No primeiro encontro presencial, realizamos o diagnóstico inicial das crianças, mapeando os diferentes níveis de alfabetização. Esse momento diagnóstico, orientado pela perspectiva de Soares (2003) e aprofundado por Monteiro e Martins (2020), permitiu identificar se as crianças se encontravam em níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético, possibilitando a organização do atendimento individualizado, respeitando os percursos de aprendizagem e a necessidade de ações diferenciadas.

Esses encontros prévios foram essenciais para sensibilizar os discentes acerca das dimensões afetivas, sociais e pedagógicas da alfabetização em realidades marcadas pela precarização estrutural. No entanto, logo nos primeiros sábados, a dinâmica de rotatividade das crianças — com ausências e novas presenças a cada encontro — revelou a instabilidade do contexto comunitário e exigiu replanejamentos contínuos. Como aponta Tardif (2014), a prática docente requer a mobilização de diferentes saberes (teóricos, práticos e experienciais) para lidar com a imprevisibilidade cotidiana, especialmente em cenários de vulnerabilidade.

Diante desse desafio, reorganizamos nossas estratégias para garantir a continuidade e a relevância das intervenções pedagógicas. Elaboramos propostas diversificadas que incluíram atividades impressas, jogos pedagógicos, músicas, brincadeiras com massinhas de modelar e produções textuais coletivas. Essas atividades reafirmaram a alfabetização como prática discursiva viva, enraizada nas experiências concretas dos sujeitos uma perspectiva defendida por Goulart (2019), que vê a escrita e leitura como práticas sociais em constante transformação.

As atividades com massinhas de modelar, em especial, mostraram-se potentes para a expressão criativa, o desenvolvimento da coordenação motora fina e a construção de narrativas orais pelas crianças. Essa abordagem se articula à perspectiva de hooks (2022), que destaca o papel das linguagens artísticas na afirmação identitária e no fortalecimento da autoestima de crianças em situação de exclusão social.

Organizamos as crianças em pequenos grupos, respeitando as aproximações de níveis de alfabetização previamente diagnosticados, buscando garantir a progressão dos processos de leitura e escrita em seu próprio ritmo de aprendizagem. O registro sistemático das atividades, por meio de diários de campo, anotações reflexivas e arquivos individuais de produções das crianças, tornou-se uma estratégia central para o acompanhamento dos avanços e replanejamentos.

A prática alfabetizadora em contextos comunitários exige uma abordagem sensível às diferentes formas de linguagem e aos diversos tempos de aprendizagem dos sujeitos. Priorizar práticas de autoria e produção coletiva de conhecimento permitiu alinhar nossas ações à perspectiva do letramento crítico (Soares, 2003), entendendo que ler e escrever é agir no mundo, isto é, que entende a leitura e a escrita como ferramentas para transformação social e formas de intervir na sociedade.

Entre as práticas desenvolvidas, destaca-se a criação de narrativas a partir das massinhas de modelar, culminando na montagem de uma pequena peça teatral coletiva. A construção de personagens e enredos, aliada à encenação, prática que ampliou o repertório linguístico das crianças, favorecendo a expressão corporal, a criatividade e o fortalecimento da autoestima.

Em nossa trilha formativa, a produção coletiva de uma carta ao prefeito da cidade se configurou como momento-síntese de letramento crítico e de cidadania ativa. As crianças, apoiadas pelos discentes de Pedagogia, expressaram suas demandas por melhores condições de vida — acesso a parques, escolas, segurança e espaços culturais —, exercitando a linguagem escrita como forma de intervenção social, em consonância com a perspectiva freireana de educação como prática de liberdade.

Refletir, registrar e narrar nossas experiências, como as raízes ocultas que sustentam o florescimento de um jardim, reafirmou a importância de integrar teoria, prática e território para a formação de professores alfabetizadores comprometidos com a realidade histórica e social dos sujeitos, em busca de uma educação transformadora e inclusiva.

5 Colheita de sentidos: reflexões finais sobre a experiência

A experiência formativa desenvolvida no âmbito da Prática como Componente Curricular (PCC) no curso de Pedagogia da UFJ, no ano de 2024, reafirma a centralidade da alfabetização como prática social e política, enraizada nas realidades culturais, históricas e comunitárias dos sujeitos em formação.

Inseridos em um território permeado por vulnerabilidades sociais e econômicas, pudemos tensionar, na prática, a tradicional separação entre universidade, escola e comunidade, aproximando-nos da construção de um espaço híbrido de formação, ainda que cientes dos limites que nos afastam do ideal de terceiro espaço proposto por Zeichner (2010) e Nóvoa (2017). Como raízes que silenciosamente sustentam o florescimento, as práticas desenvolvidas evidenciaram a força da formação que nasce do chão social e cultural dos

sujeitos, alimentando o processo educativo de maneira vital e invisível, na medida em que integra experiências concretas.

O trabalho realizado demonstrou a potência de práticas pedagógicas que articulam teoria e ação a partir das necessidades reais dos estudantes, reconhecendo a comunidade como espaço legítimo de formação docente, conforme defendem Diniz-Pereira (2022) e Souza (2005). Ao centrar nossas ações na produção de sentidos — seja nas narrativas construídas pelas crianças com massinhas de modelar, seja na elaboração coletiva da carta ao poder público —, reafirmamos, com Soares (2003) e Goulart (2019), que alfabetizar e letrar são práticas inseparáveis da vida social e que a eficácia pedagógica depende da mobilização dos repertórios culturais que os sujeitos carregam.

No plano da formação docente, a sistematização das narrativas de experiência, inspirada em Josso (2010), permitiu mais do que registrar procedimentos: possibilitou afirmar a historicidade dos processos formativos, ressignificando trajetórias individuais e coletivas à luz da escuta sensível e da vivência partilhada em contextos comunitários. Narrar nossas experiências foi, portanto, um ato de reconhecimento da potência transformadora que emerge da interação crítica entre universidade e comunidade, consolidando-se como prática de construção de identidade profissional crítica e comprometida.

Embora a prática tenha se mostrado fecunda, ela não se isentou de tensões e desafios: a ausência da escola como mediadora direta, a rotatividade das crianças e as precárias condições de infraestrutura exigiram uma atuação pedagógica flexível, criativa e responsiva. Esses obstáculos, longe de paralisar o percurso, reafirmaram a necessidade de repensar a formação inicial como processo dialógico e intercultural, em que universidade, escola e comunidade atuem como espaços interdependentes de produção de saberes e de transformação social.

Assim como na natureza, onde nem todas as raízes podem ser vistas, mas ainda assim sustentam a vida que floresce acima do solo, acreditamos que as sementes lançadas neste percurso seguirão nutrindo a esperança de práticas alfabetizadoras mais críticas, comprometidas e sensíveis às realidades sociais. A prática de registrar, refletir e narrar nossas experiências, ao articular teoria, prática e contexto, reafirma-se como uma postura ética e política essencial à formação de professores alfabetizadores comprometidos com a justiça social, a democratização do conhecimento e a emancipação dos sujeitos historicamente silenciados. E assim como um jardim que, com cuidado e tempo, floresce em sua plenitude, nossas práticas formativas seguirão crescendo e amadurecendo, alimentando um futuro de educação mais justa e transformadora.

Referências

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Universidade, escola e comunidade na formação docente: uma nova linha de pesquisa em educação? **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, e022010, p. 1-14, 2022.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 9, 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/334>. Acesso em: 26 abr. 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução de Bhuvan Libanio. São Paulo: Elefante, 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. Ed. São Paulo: Paulus, 2010.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2 ed. Reimp. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022. 112 p.

MONTEIRO, Sara Mourão; MARTINS, Margarida Alves. Relação entre níveis conceituais de escrita e estratégias de reconhecimento de palavras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e227793, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/3KxDDp9YqyCZ8pMHJf5MkzB/>. Acesso em: 26 abr. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Sgadari. **A experiência em formação. Educação**, v. 34, n. 2, 14 jul. 2011.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Igreja, Escola e Comunidade**: elementos para a história cultural do município de Turmalina. 1. ed. Montes Claros: Editora UNIMONTES, 2005. v. 1. 187 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325 p.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357>. Acesso em: 26 abr. 2025.

ZEICHNER, Kenneth M. **Communities**: Keywords in Teacher Education. 1ª ed. Londres: Bloomsbury Academic, 2024.