



**Maria Geiziane Bezerra Souza**



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

[geiziane16@hotmail.com](mailto:geiziane16@hotmail.com)

**Alexsandro da Silva**



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

[alexs-silva@uol.com.br](mailto:alexs-silva@uol.com.br)

# **É NECESSÁRIO ENSINAR A LER PARA FORMAR LEITORES: SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA CONSIDERADA BEM- SUCEDIDA**

## **RESUMO**

Este trabalho tem o objetivo de analisar os saberes-fazeres mobilizados por uma alfabetizadora considerada bem-sucedida, no que concerne ao ensino de leitura. Dialogamos com autores como Soares (2016), Morais (2012), Tardif (2008) e Certeau (1994). Participou do estudo uma professora do 3º ano do ensino fundamental considerada bem-sucedida por diferentes grupos da comunidade escolar. Para produção e análise dos dados, utilizamos observação participante, entrevista de autoconfrontação e análise do conteúdo. Constatamos que a professora compreendia a leitura como um processo de compreensão e produção de sentidos; entendia que só se aprende a ler lendo e que, para alunos com diferentes níveis de apropriação da leitura, era necessário realizar intervenções também diferentes.

**Palavras-chave:** Saberes-fazeres. Leitura. Práticas de ensino consideradas bem-sucedidas.

## **IT IS NECESSARY TO TEACH READING TO TRAIN READERS: KNOW-HOW MOBILIZED BY A LITERACY TEACHER CONSIDERED SUCCESSFUL**

## **ABSTRACT**

This work aims to analyze the know-how mobilized by a literacy teacher considered successful, in what concerns the teaching of reading. We dialogue with authors such as Soares (2016), Morais (2012), Tardif (2008) and Certeau (1994). A teacher from the 3rd year of elementary school participated in the study and was considered successful by different groups in the school community. For data production and analysis, we used participant observation, self-confrontation interview and content analysis. We found that the teacher understood reading as a process of understanding and producing meanings; he understood that one can only learn to read by reading and that, for students with different levels of reading and that, for students with different reading levels, it was also necessary to carry out different interventions.

**Keywords:** Know-how. Reading. Successful teaching practices.

Submetido em: 30/04/2020

Aceito em: 30/06/2020

Publicado em: 10/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp132-153>



## **I INTRODUÇÃO**

Este trabalho se inscreve no campo das discussões sobre alfabetização e letramento e apresenta dados de uma pesquisa maior que objetivou compreender os saberes-fazer, mobilizados em sala de aula, por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental cujas práticas de ensino da leitura e da escrita eram consideradas bem-sucedidas. Neste artigo, nosso objetivo é o de analisar os saberes-fazer mobilizados por uma alfabetizadora considerada bem-sucedida, no que concerne ao ensino de leitura. Salientamos que, mesmo tomando apenas a leitura como objeto de análise, não apresentaremos todos os saberes-fazer que foram descritos e analisados na pesquisa que originou esse artigo, pois trataremos mais especificamente daqueles que se referem ao ensino individual da leitura.

Compreendemos que discutir acerca dessa temática é essencial no atual contexto, uma vez que resultados de pesquisas desenvolvidas sobre a alfabetização e o letramento e indicadores de avaliações externas, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), têm demonstrado as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, ao longo do ciclo de alfabetização e para além dele, no que concerne à aprendizagem da leitura.

Defendemos, também, que, uma vez que o foco dos estudos tem se dado sobre o fracasso dos professores na alfabetização, ressaltando aspectos negativos de suas práticas e, muitas vezes, culpabilizando-os pelas dificuldades apresentadas pelos estudantes, é fundamental que nossas pesquisas se voltem para práticas bem-sucedidas. Nessa direção, ao apresentarmos tais experiências, podemos instigar a reflexão sobre possíveis alternativas para o enfrentamento das dificuldades apresentadas por alunos e professores nos processos de ensino e aprendizagem da leitura.

Na discussão que tecemos neste artigo, apresentamos, inicialmente, um diálogo teórico sobre o ensino da leitura na alfabetização ao longo do tempo e sobre saberes-fazer docentes. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico que trilhamos para a produção dos dados da nossa investigação. Por fim, expomos os resultados da pesquisa, tratando mais especificamente dos saberes-fazer mobilizados por uma alfabetizadora para o ensino da leitura.

## **2 MUDANÇAS NO ENSINO DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES**

Uma das formas de melhor compreendermos as mudanças que foram passando o ensino da leitura ao longo do tempo e suas implicações nas práticas dos professores que são considerados bem-sucedidos é nos debruçando sobre o tratamento que os métodos foram dando ao ensino da língua escrita, em determinados momentos históricos. No caso do Brasil, como aponta Mortatti (2006), é na história dos

métodos que a alfabetização tem sua face mais visível, o que pode ser evidenciado mediante as disputas que se estabeleceram, principalmente nas últimas décadas do século XIX, entre métodos sintéticos e analíticos. Tais disputas, que se expressavam pela crítica dos antigos métodos e a afirmação das novas alternativas metodológicas, objetivavam solucionar o problema dos altos índices de fracasso na alfabetização apresentados por crianças das escolas públicas.

**Assim**, no percurso histórico da alfabetização, as disputas acerca de qual seria “a melhor maneira de ensinar” ocorreram entre dois grandes grupos de métodos: os da marcha sintética e os analíticos. Em se tratando dos métodos sintéticos, pode-se dizer que eles encabeçaram a metodização da alfabetização. Constituem esse grupo a soletração – que parte do ensino dos nomes das letras –, o método fônico – que tem como ponto de partida a análise e o isolamento dos fonemas – e a silabação – que se inicia pelo ensino das sílabas (FRADE, 2005).

Ao longo do tempo, os casos de fracasso na alfabetização foram evidenciando as limitações desses métodos. Em se tratando da soletração, uma das dificuldades estava/está no fato de o aluno precisar repetir os nomes das letras (os quais, por vezes, não têm relação direta com o som que elas representam) para formar as sílabas, sendo a pronúncia das palavras demasiadamente fragmentada. Outra dificuldade é a necessidade de grandes períodos de atividades mecânicas de memorização e a ausência de sentido que as permeiam (MORTATTI, 2000).

Como uma reação crítica à soletração, e “levantando bandeira” contra as referidas dificuldades e o fato de a soletração ser um processo longo e tedioso para os alunos, surge o método fônico (BRASLAVSKY, 1988; FRADE, 2005), o qual, evitando a pronúncia do nome das letras, como fazia o “método anterior”, parte dos fonemas. Entretanto, a falta de sentido foi também um problema apresentado por esse método.

Da tentativa de superar as limitações do método fônico, emerge a silabação, partindo do princípio de que o ensino da leitura deve ser iniciado pela apresentação de sílabas, que, por sua vez, formariam palavras. A crítica a esse método está relacionada à sequência de palavras composta apenas por sílabas conhecidas pelos discentes, bem como à ênfase que se dá a essas unidades e em sua memorização, em detrimento de outras que possuem mais sentido na língua escrita, como os textos, que, muitas vezes, são tomados apenas como pretexto para explorar determinada família silábica.

Os métodos sintéticos disputaram, por muito tempo, a hegemonia em torno do que seria a melhor maneira de alfabetizar, e, em muitos casos, a discussão em torno da alfabetização restringia-se ao método a ser utilizado<sup>1</sup>. Entretanto, é possível perceber que, mesmo se diferenciando com base naquilo que tomam como objeto privilegiado de ensino, tais métodos estão ancorados na “codificação” e

---

<sup>1</sup> Em 2019, o Ministério da Educação instituiu a Política Nacional da Alfabetização (PNA), que retoma o método fônico como “a” solução para a alfabetização no país (BRASIL, 2019).

“decodificação”. Nesse sentido, em todos eles, a alfabetização é considerada como a aquisição de um código de transcrição escrita da fala.

Mediante isso, podemos nos questionar sobre as contribuições desses métodos para o desenvolvimento de práticas de ensino bem-sucedidas de leitura e escrita e de suas contribuições para a aprendizagem dos alunos. É inegável que muitos professores construíram, e ainda constroem, suas práticas fundamentadas em caminhos apontados por esses métodos. No entanto, é preciso considerar o que está se chamando de “alfabetizado” e o percurso vivenciado até alcançar esse estado, ou seja, é importante nos interrogarmos tanto acerca do produto da alfabetização, quanto do processo.

Diante da necessidade de levar os indivíduos a uma leitura compreensiva e de sanar os problemas causados pela utilização dos métodos da marcha sintética, surgem os métodos analíticos, que recorrem às unidades significativas da língua, partindo do “todo” para as “partes”, tentando romper com a “decifração”, como mostram Braslavsky (1988) e Frade (2005). Nessa perspectiva, dependendo da unidade enfatizada por seus defensores, tomavam-se por base palavras, sentenças ou “historietas”, como expõe Mortatti, (2006; 2000). Conforme essa autora, no método da palavração, o ensino parte do reconhecimento visual da configuração gráfica das palavras, repartindo-as *a posteriori* em sílabas, letras ou fonemas; no método de sentencição, como o próprio nome indica, toma-se a sentença enquanto unidade, reconhecendo-a globalmente para, em seguida, decompô-la em palavras e em sílabas; o método global de contos ou de historietas, por seu turno, toma como ponto de partida o texto para depois analisar as sentenças, palavras e sílabas.

A crítica aos métodos que partem das unidades menores da língua e a tentativa de hegemonização dos que partem de unidades significativas geraram exasperadas disputas entre o “novo” e o “tradicional”, o “antigo” e o “revolucionário”, o “adequado” e o “inadequado”, o “eficiente” e o “ineficiente”. Entretanto, apesar dessas disputas, a concepção de alfabetização nesse segundo grupo de métodos continuava sendo a mesma: a de que a aprendizagem da língua escrita era a aquisição de um código de transcrição das unidades sonoras da fala.

A esse respeito, Morais (2012) afirma que, independentemente de serem sintéticos ou analíticos, os velhos métodos de alfabetização compreendem a escrita como um código em que as letras seriam símbolos que substituem os fonemas nas palavras. Nesse sentido, o referido autor expõe que essa consideração parte do princípio de que o sistema de escrita alfabética não teria propriedades ou princípios conceituais a serem compreendidos pelas crianças que estão se alfabetizando, já que os fonemas existiriam como unidades isoladas na mente delas.

Nesse sentido, é possível que diferentes sujeitos, em diferentes períodos históricos (até mesmo no atual), tenham considerado como práticas de ensino bem-sucedidas aquelas que estivessem atreladas às propostas veiculadas pelos tradicionais métodos de alfabetização. Assim, os saberes-fazer mobilizados

pelos professores, balizados nos antigos métodos de alfabetização, eram mobilizados, provavelmente, no sentido de que bastaria a memorização das unidades ensinadas para que os aprendizes se alfabetizassem, não considerando a necessidade do desenvolvimento de situações/atividades que promovessem a reflexão e a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Mudanças significativas começaram a ocorrer no campo da alfabetização a partir da década de 1980, quando novas demandas surgiram no contexto social, político e econômico. Nesse novo cenário, passou-se a questionar e a buscar outras alternativas para o persistente fracasso escolar das camadas populares expresso, sobretudo, no gargalo da reprovação na antiga primeira série do ensino fundamental. A partir desse período, as práticas de ensino da leitura que enfatizavam a memorização também sofrem críticas com as investidas das pesquisas realizadas em diferentes campos da ciência. Como expõem Ubarana (2011) e Soares (2016), a difusão dos estudos de base psicogenética piagetiana, desenvolvidos inicialmente por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, foram essenciais para que houvesse mudanças nesse sentido, pois evidenciaram que a aprendizagem da escrita alfabética não é consequência de processos mecânicos ou associacionistas, implicando reflexões por parte dos sujeitos quando de sua interação com o objeto de conhecimento.

Nessa perspectiva, depreendemos que, com a propagação da teoria da psicogênese da escrita, passa-se a questionar as bases do que foi considerado, durante muito tempo, como sendo as primícias para o desenvolvimento de práticas de ensino da leitura e da escrita bem-sucedidas, bem como de suas contribuições para a aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, inicia-se um processo de negação da importância da repetição, da postura passiva dos aprendizes diante da aprendizagem da leitura – e agora também da escrita –, como se eles nada soubessem sobre a língua escrita até que o professor lhes oferecesse os estímulos necessários à produção de respostas, muitas vezes mecânicas e sem sentido. Essas novas ideias consideram, portanto, que a criança, desde muito cedo, elabora hipóteses sobre a escrita e destacam a necessidade de o alfabetizador identificá-las e compreendê-las, não do ponto de vista do erro, mas do que os aprendizes já sabem sobre o sistema notacional.

Inferimos, assim, que a influência do paradigma construtivista incide, direta ou indiretamente, nos saberes-fazeres já mobilizados pelos professores no cotidiano das turmas de alfabetização, seja para sua modificação, negação ou incorporação. Compreendemos que esse paradigma proporciona também implicações para a construção de saberes-fazeres outros que possibilitem a construção de práticas de ensino fundamentadas nessa concepção, a fim de alcançar êxito na alfabetização.

Depreendemos que as possíveis modificações no saber-fazer do professor ocorrem devido ao deslocamento da ênfase do “como se ensina” para o “como se aprende”, exigindo uma postura diferente dos alfabetizadores que usavam/usam os métodos tradicionais e os testes de prontidão em sala de aula. Do mesmo modo, entendemos também que a psicogênese possibilitou a construção de novos saberes-

fazer na medida em que inaugura uma concepção de alfabetização que compreende a língua escrita não como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras da fala, mas, sim, como um sistema de representação, o que tem implicações diretas para o processo de alfabetização.

Outras mudanças importantes ocorreram no campo da alfabetização em virtude do surgimento, no Brasil, sobretudo nos anos 1990, do conceito de letramento, que se refere, de modo geral, aos usos sociais, culturais e pessoais da leitura e da escrita (SOARES, 2016). Nesse contexto, percebe-se que o domínio do sistema alfabético de escrita não consegue garantir que os sujeitos façam uso dos diversos gêneros textuais em seu cotidiano. Em outros termos, compreende-se que a concepção de alfabetização fundamentada apenas na ideia de escrita como sistema de representação da linguagem não dá conta das necessidades emergentes, que requerem que os indivíduos leiam e escrevam em diferentes circunstâncias, com diferentes finalidades.

Em suma, compreendemos que o surgimento dos estudos em torno da psicogênese da escrita e dos estudos sobre o letramento evidenciaram uma nova maneira de pensar a constituição de práticas bem-sucedidas na alfabetização e a aprendizagem dos alunos, de modo que se enfatiza a necessidade de que o ensino da leitura e da escrita ocorra de forma reflexiva e significativa, considerando tanto a dimensão da alfabetização quanto a do letramento.

Os estudos sobre consciência fonológica, que consiste na capacidade de refletir e de manipular unidades sonoras da língua, também têm contribuições importantes para o processo de alfabetização, tendo em vista que, para atingir o estágio de “fonetização da escrita”, descrito pela teoria psicogenética, os aprendizes terão que desenvolver determinadas habilidades fonológicas, que são condição necessária, mas não suficiente, para que se alfabetizem (MORAIS, 2012). Esses estudos parecem ter tido pouca repercussão em determinados espaços pedagógicos brasileiros até muito recentemente, provavelmente porque os estudos originais e algumas das atuais investigações tratavam/tratam a escrita como código. Nesse sentido, havia e ainda há uma associação errônea entre o desenvolvimento de habilidades fonológicas e o método fônico de alfabetização.

Como temos apontado, é preciso compreender que as mudanças nos saberes-fazer dos professores não ocorrem de forma linear e que as inovações que foram surgindo do campo da alfabetização convivem com concepções tradicionais de ensino nas salas de aulas de muitos alfabetizadores. Nesse sentido, é fundamental compreendermos que a apropriação dessas perspectivas não ocorre da mesma forma em todos os contextos, pois outros saberes, decorrentes de outros âmbitos e das próprias práticas, podem concorrer com os citados anteriormente, imprimindo um caráter peculiar ao fazer dos alfabetizadores.

### **3 SABERES-FAZERES MOBILIZADOS NOS COTIDIANOS DAS SALAS DE AULAS E AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA CONSIDERADAS BEM-SUCEDIDAS**

Ao tratar dos saberes-fazeres dos professores e de suas contribuições para a aprendizagem das crianças, precisamos considerar que essa temática é indissociável da discussão sobre cotidiano. Assim, fundamentados em Certeau (1994), compreendemos os cotidianos como tramas que são tecidas no dia a dia, de forma nem sempre consciente, planejada ou controlada, mas que incidem diretamente em nossas formas de ser, agir e pensar, de modo que o constituímos e somos por ele constituídos, em um movimento de trocas constantes, em que nem sempre é possível perceber onde começa ou termina a ação e a influência de um sobre o outro. Nesse sentido, o cotidiano não é algo estático e linear, é movimento de diversas vozes, sempre dinâmico e mutável.

Nessa direção, partimos do princípio de que os professores alfabetizadores são sujeitos inventivos e constroem o cotidiano por meio de mil maneiras de “caça não autorizada”, isto é, de suas “artes de fazer” (CERTEAU, 1994). Desse modo, entendemos que “o saber docente é aquele que efetivamente se mobiliza no âmbito do processo educativo, na dinâmica da prática docente, e é esse saber que vai definir, numa relação dialética com fazeres dos professores, as ações, as práticas desse contexto” (SALES, 2012, p. 54). Assim, concebemos que saberes e fazeres estão de tal forma articulados nas práticas de ensino dos professores que não podemos tratá-los de forma isolada, pois eles estão em íntima relação com o que esses sujeitos fazem-pensam no cotidiano escolar (TARDIF, 2008). Além disso, como afirma Guimarães (2004, p. 25), a polarização entre saber e fazer dificultaria nossa compreensão sobre quais os saberes mobilizados, utilizados e produzidos pelos referidos profissionais. Isto porque, ao pesquisar apenas os saberes, estaríamos retirando-os do espaço em que ocorrem, da mesma forma que não poderíamos pensar o fazer docente sem os saberes específicos que lhe dão sustentação e materializam-no.

Outrossim, como expõe Monteiro (2006, p. 148), a separação torna-se inviável também na medida em que “a caracterização das práticas explicita saberes que subsidiam as justificativas e explicações sobre o porquê de certas configurações pedagógicas”. Assim, nossa concepção é a de que o saber e o fazer docentes são indissociáveis no contexto da sala de aula dos alfabetizadores. “Por isso, tratamos desses elementos como sendo um mesmo componente, o saber-fazer, que em si agrega e relaciona os saberes e os fazeres como um ‘amálgama’ da prática docente” (SALES, 2012, p. 53). Ou seja, compreendemos que os saberes-fazeres funcionam como a liga que constitui as práticas do professor.

Dessa forma, quando utilizamos o termo saber-fazer não estamos nos referindo à competência de saber-fazer, no sentido de “saber fazer algo ou alguma coisa”. Quando falamos de saber-fazer, estamos

nos referindo aquilo que os professores sabem e fazem, compreendendo, entretanto, que esses dois aspectos estão imbricados e, em conjunto, constituem seus saberes-fazeres.

Nesse sentido, concebemos que as práticas do professor não são constituídas apenas do fazer, como se esse profissional fosse apenas praticante e não pensante ou como se seu fazer não fosse sustentado por um saber que possibilita sua materialização ou, ainda, como se o fazer não tivesse implicações sobre o saber. Nessa perspectiva, como evidencia Almeida (2013), o imbricamento entre saberes e fazeres imprime coerência à prática dos alfabetizadores considerados bem-sucedidos, constituindo um elemento fundamental no perfil de um profissional bem-sucedido.

Em se tratando dos saberes docentes, é importante considerar que eles advêm de diferentes fontes e que, justamente por isso, apresentam diferentes tipologias, sendo que, em um diálogo constante com as artes de fazer cotidianas dos professores, constituem seus saberes-fazeres. Nesse sentido, de acordo com Tardif e Raymond (2000), podemos considerar a existência, entre outros, de saberes pré-profissionais – que se referem às diferentes experiências vivenciadas pelos sujeitos antes de sua formação profissional –, profissionais – aqueles transmitidos pelas instituições que se destinam à formação de professores e emergem das ciências da educação e das ideologias pedagógicas –, disciplinares – decorrentes de diferentes áreas de conhecimento e materializados nos componentes curriculares que compõe os cursos de formação –, curriculares – correspondentes aos documentos oficiais, discursos, objetivos, conteúdos e métodos por meio dos quais a escola condensa e apresenta os saberes sociais a que se filiam – e, por fim, experienciais – saberes específicos produzidos no próprio cotidiano escolar pelos professores.

Inferimos, assim, que é possível que os alfabetizadores, com vista à aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos, mobilizem saberes advindos de diferentes contextos, os quais podem se expressar em suas intervenções didáticas, na escolha e uso de atividades e recursos didáticos e na forma de organização dos conteúdos, por exemplo. O exposto foi constatado no estudo realizado por Antonelli (2009), o qual demonstra que as alfabetizadoras bem-sucedidas por ela investigadas revelavam um saber cultivado, construído e reconstruído a partir de suas vivências ao longo da vida, da escolha profissional, da formação inicial e continuada e das próprias vivências no cotidiano das salas de aula.

*Assim, as ideias que apresentamos até aqui são fundamentais para que possamos compreender os saberes-fazeres mobilizados pelos alfabetizadores e suas contribuições para a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos, entendendo que as experiências vivenciadas em diferentes âmbitos ao longo da trajetória pessoal e profissional desses sujeitos podem influenciar nos delineamentos de suas práticas e, por conseguinte, na aprendizagem dos alunos.*

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo que desenvolvemos teve como campo de investigação escolas públicas municipais de uma cidade do interior do estado de Pernambuco. Em se tratando da seleção dos participantes da investigação, elencamos três critérios: 1) professores que fossem considerados bem-sucedidos pelos diretores de escola e de ensino, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e pelos pares e pais dos discentes; 2) professores que tivessem, pelo menos, cinco anos de atuação como docente; 3) alfabetizadores que estivessem atuando nos três primeiros anos do ensino fundamental, no momento da pesquisa.

Para obter as indicações de alfabetizadores bem-sucedidos, aplicamos questionários com 92 sujeitos dos referidos grupos - com exceção dos 163 pais de alunos, com quem tivemos conversas na escola no início e fim dos turnos. Assim, obtivemos a indicação por parte de 255 sujeitos dos diferentes grupos da comunidade escolar. Esse instrumento metodológico permitiu obter a indicação por parte de um número maior de sujeitos, o que, provavelmente, não seria possível por outros meios, em virtude das limitações de tempo para a realização da pesquisa.

A partir dos critérios anteriormente mencionados, selecionamos duas professoras atuantes no 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, as quais foram as mais indicadas como bem-sucedidas no ensino da leitura e da escrita. Entretanto, neste artigo, apresentaremos apenas os resultados das análises das práticas de ensino da professora Vera Lúcia<sup>2</sup>, do 3º ano.

Ressaltamos que, com vista à realização da pesquisa, ambas as alfabetizadoras assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual declararam o seu consentimento em participar do estudo e concordaram que os dados obtidos na investigação fossem utilizados para fins científicos, o que ocorreu após termos informado os objetivos, a relevância do estudo, os procedimentos metodológicos e os modos participação delas na pesquisa. Esclarecemos, ainda, que a utilização dos nomes reais das participantes foi uma opção das alfabetizadoras, conforme autorização indicada também no TCLE.

Após a aplicação dos questionários e conversas com pais de alunos, Vera Lúcia obteve dezenove indicações, sendo mencionada por membros de todos os grupos, com exceção dos orientadores de estudo do PNAIC. Vera Lúcia era uma professora experiente, tendo, no momento da pesquisa, vinte e quatro anos de atuação na docência em turmas de alfabetização, e possuía vínculo efetivo na rede de ensino na qual atuava como alfabetizadora. Trabalhava nos turnos da manhã e da tarde, na área urbana da cidade. No que diz respeito à formação, era graduada em Pedagogia e especialista em Avaliação Educacional. Em se tratando de seu campo de atuação, a alfabetizadora atuava em uma escola de médio

---

<sup>2</sup> Utilizamos o nome real da professora, com sua autorização.

porte, situada em um bairro mais periférico da cidade, atendendo a alunos de classe econômica médio-baixa e baixa, do 3º ao 5º ano do ensino fundamental.

Tendo selecionado os sujeitos da pesquisa, recorreremos, como procedimento metodológico, à observação participante para que pudéssemos identificar e analisar os saberes-fazeres que a docente mobilizava. Assim, realizamos a observação de um total de quinze dias de aulas da professora, de modo que fizemos uma semana de observações em meados de abril e o restante a partir do final de agosto de 2017, a fim de que pudéssemos ter uma visão do encadeamento dos saberes-fazeres ao longo do processo de ensino e não apenas em um único período do ano. As observações cotidianas no campo empírico foram registradas no diário de campo e por meio de gravação em vídeo.

Além da observação das aulas, fizemos uso da entrevista de autoconfrontação, a qual, de acordo com Clot (2010), consiste em confrontar os indivíduos com cenas de suas práticas, a fim de que possam verbalizar sobre elas. Assim, nesse tipo de entrevista, o profissional tem sua atividade filmada para, posteriormente, se debruçar sobre ela juntamente com um clínico/pesquisador, que conduz a reflexão sobre suas ações, levando 'a uma produção de saberes, que permite que alcem mudanças no desenvolvimento de seu ofício.

Contudo, não fizemos uso desse dispositivo metodológico com o objetivo de transformar situações de trabalho, mas com a finalidade de que as alfabetizadoras discorressem sobre algumas situações observadas em suas práticas de ensino, a fim de que pudéssemos perceber os saberes-fazeres que mobilizavam com vista ao ensino da leitura e da escrita. A fim de registrar os dados da entrevista de autoconfrontação, fizemos gravações de vídeos, as quais foram transcritas posteriormente.

Para a análise dos dados gerados por meio das observações e da entrevista de autoconfrontação, utilizamos a análise do conteúdo, a partir da perspectiva de Bardin (2004). Nessa direção, utilizamos um conjunto de procedimentos sistemáticos que nos possibilitou descrever os conteúdos das mensagens, entendidas não apenas como mensagem verbal, mas também como não-verbal, expressas tanto nas entrevistas quanto nas observações, as quais nos permitiram fazer inferências acerca dos saberes-fazeres mobilizados pelos alfabetizadores para a aprendizagem da leitura.

## **5 É NECESSÁRIO ENSINAR A LER PARA FORMAR LEITORES: O ENSINO INDIVIDUALIZADO DA LEITURA E O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE**

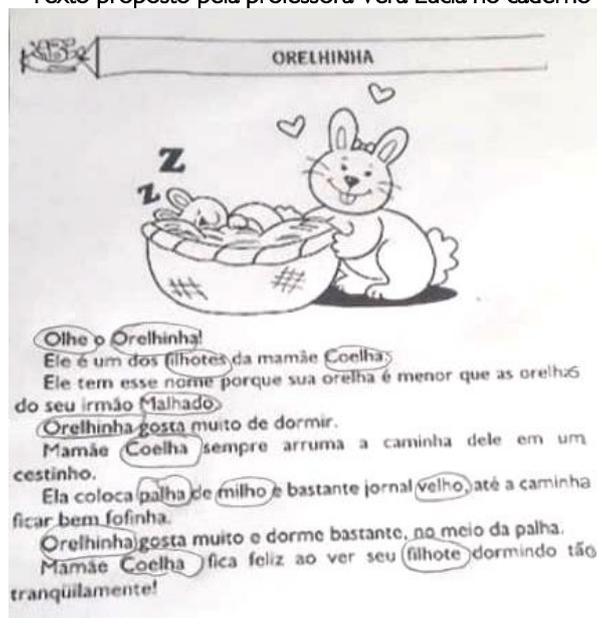
Mediante a análise das aulas de Vera Lúcia e de seus depoimentos durante a entrevista de autoconfrontação, percebemos que essa alfabetizadora mobilizava alguns saberes-fazeres relacionados às práticas de ensino da leitura no cotidiano escolar. Notamos, também, que esses saberes-fazeres mais

amplos eram constituídos por micro saberes-fazer, de ordem didática ou pedagógica. Em se tratando dos saberes-fazer macros para o ensino da leitura, constatamos a mobilização de três deles: 1) reconhecimento das contribuições da leitura mediada para a aprendizagem e o desenvolvimento do gosto pela leitura – em que a alfabetizadora investia em situações em que um aluno leitor lia com/para outro aluno que ainda não apresentava autonomia na leitura ; 2) Reconhecimento da necessidade de incluir todos os alunos em práticas leitoras – tendo a leitura deleite, o “cantinho da leitura” e leitura em voz alta pela professora como aliados potenciais; 3) reconhecimento da necessidade de ensinar a ler para formar leitores – tendo o ensino individual da leitura como uma de suas principais ferramentas.

Neste artigo, abordaremos apenas o terceiro saber-fazer - o reconhecimento da necessidade de ensinar a ler para formar leitores – e os micro saberes-fazer que o constituem: 1) necessidade de dar conta dos diferentes níveis de aprendizagem da leitura; 2) reconhecimento do ensino individual da leitura como necessário; 3) consciência de que, para que o aluno leia, é necessário ensinar a ler.

Percebemos, por meio da análise dos dados, indícios de que a professora Vera Lúcia reconhecia que é necessário ensinar a ler para formar leitores. Isso pode ser constatado pelo investimento que fazia nos momentos de leitura individual com as crianças em sua mesa. Nesse sentido, costumava convidar os alunos a ler para ela ou com ela, enquanto o restante da turma realizava outra atividade. Geralmente, a alfabetizadora propunha que os alunos lessem pequenos textos, os quais eram afixados em seus cadernos de leitura, conforme ilustrado na Figura 1, ou textos apresentados no livro didático de Língua Portuguesa.

Figura 1 – Texto proposto pela professora Vera Lúcia no caderno de leitura



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

As falas da professora, assim como as situações vivenciadas em sala de aula, demonstraram que ela mobilizava um micro saber-fazer concernente à consciência de que, para formar leitores, era necessário

ensinar a ler, considerando a **necessidade de dar conta dos diferentes níveis de aprendizagem da leitura** que os alunos apresentavam. Assim, a nosso ver, a mobilização desse saber-fazer por parte da alfabetizadora estava relacionado à heterogeneidade de sua classe com relação à capacidade leitora, sendo constituída por crianças que não sabiam ler palavras isoladas até aquelas que conseguiam ler textos e identificar neles informações implícitas e explícitas<sup>3</sup>.

A maneira como a professora lidava com essa diversidade de níveis de aprendizagem da leitura em seu cotidiano pode ser percebida a partir de uma de suas falas, quando, na entrevista de autoconfrontação, apresentamos uma cena em que um aluno lia com ela um texto do livro didático de Língua Portuguesa, indicado no dia anterior. Vejamos:

Porque aqui, ele tá nessa leitura - eu marco um pedaço pra eles fazerem essa leitura em casa, né? Às vezes, os pais têm tempo de ajudar, às vezes não. Mas aí, eles vão evoluindo. Quando ele tá aí já, no livro, é bom, né? Ruim é quando ele tá lá – e a maioria começa nas fichas de leitura. Aí, eles têm um caderninho de leitura, eu vejo logo no início do ano o nível deles. Tem uns que iniciam nas vogais. [...] Às vezes, já começa no alfabeto, aí, do alfabeto, vai pra aquela coisa bem tradicional do silábico e quando eles estão em um estágio melhorzinho, eles passam pra o livro. Mas sempre começando do processo silábico mesmo. Quando eles já estão aí no livro vai-se pra palavra, né? Eu vou vendo a palavrinha, as letras ainda que eles têm dificuldade. Se ele tem dificuldade no som travado, então você bota mais palavras, cola uma atividade no caderno de leitura do som travado... aí, quando ele vai evoluindo, você vai vendo o sentido, vai buscando que ele dê sentido, né, à palavra, à frase e, aí, ao texto, porque não adianta só ler por ler, né? (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Assim, é possível perceber que para dar conta do ensino da leitura e das dificuldades dos alunos, a professora recorria aos métodos sintéticos, os quais partem das unidades menores da língua (passando pelas letras, sílabas, palavras, frases até chegar ao texto), do simples ao complexo, enfatizando o método silábico. Entretanto, o depoimento da professora também revela a compreensão de que não havia a necessidade de que todos os alunos comesçassem lendo a mesma coisa, que partissem das sílabas, uma vez que, após diagnosticar o que os discentes já sabiam, ela passava a intervir naquilo que eles tinham dificuldade, propondo leituras concernentes às suas dificuldades.

Nessa direção, o fato da professora Vera Lúcia não propor as mesmas leitura para toda a turma demonstra que, assim como defende Morais (2012, p. 75), a alfabetizadora parece compreender que “todos têm direito a se alfabetizar, que precisamos partir do ponto em que as crianças se encontram [...], mesmo que haja muita heterogeneidade dentro do grupo/classe”. Ou seja, ao não propor as mesmas leituras para toda a turma, a professora não retardava o processo de aprendizagem dos discentes que já liam com autonomia ou que já conseguiam ler algumas palavras, propondo a eles leituras pouco desafiadoras, tampouco propunha leituras cujo nível de dificuldade que apresentavam chegasse a desmotivar os alunos que ainda não compreendiam as relações fonema-grafema.

---

<sup>3</sup> A fim de que púséssemos traçar o perfil inicial dos conhecimentos das crianças da turma da professora Vera Lúcia, realizamos, no início do ano de 2017, atividades diagnósticas de leitura de palavras e leitura e interpretação de textos, mas esses dados não serão aqui tratados.

Assim, a diversificação de leituras propostas pela professora parecia estar atrelada à tentativa tanto de dar conta dos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, quanto de resgatar as crianças que se encontravam, em certa medida, desmotivadas em aprender em virtude de anos de repetência escolar, como já havíamos mencionado anteriormente nessa análise. Conforme observa Goigoux (2011), em virtude do seu histórico escolar, os alunos que apresentam dificuldades consideráveis na leitura precisam ser remobilizados para que concordem em continuar aprendendo, visto que muito deles já deixaram de acreditar em seu progresso na leitura. Para que haja essa remobilização, o referido autor defende que o professor dê mais atenção a esses discentes, não os sobrecarregando com atividades que estejam fora de seu alcance, isto é, com tarefas que apresentem um nível de dificuldade muito além daquele que possam resolver.

Mesmo fazendo uso de métodos tradicionais no ensino, Vera Lúcia mobilizava saberes-fazer que revelavam que sua concepção não era a de leitura enquanto decodificação, pois parecia compreendê-la como um processo de construção de sentidos pelo aluno, como revela sua fala: “Tem que ter sentido. ‘O que é que você entendeu com essa história? Você entendeu alguma coisa?’ Porque não adianta ele só ler e decifrar a palavra, a frase. Ele tem que entender” (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Além disso, percebemos também que a professora reconhecia a necessidade de incluir os alunos em práticas leitoras e, com base nisso, criava situações que ratificavam sua concepção de que ler não é “decodificar”, mas um processo que, para além do domínio das relações grafema-fonema, implica construção de sentidos (SOLÉ, 1998; LERNER, 2001). Nessa direção, investia em momentos de leitura deleite realizadas por ela ou pelos alunos, na presença dos discentes no “cantinho da leitura” durante as aulas e incentivava o ato de ler de forma prazerosa, fazendo uso de diferentes gêneros textuais no ensino da leitura, tanto nas aulas de Língua Portuguesa, quanto na organização do “cantinho da leitura”.

Nesse sentido, Vera Lúcia costuma ler ou pedir que as crianças leiam, individualmente ou em duplas, textos de diferentes gêneros, como contos e poemas, e, após conversar com os discentes sobre o conteúdo dos textos, explorava os conhecimentos prévios da turma acerca do gênero textual em questão. Em seguida, costumava propor que os alunos identificassem palavras nos textos lidos, pedia que formassem outras palavras iniciadas como a mesma sílaba de palavras em destaque no texto e escrevessem palavras com o mesmo som inicial ou sílaba para que a turma lesse. Além disso, era comum a proposição de atividades de interpretação dos textos ou que explorassem as características do gênero textual.

Em um desses momentos em que Vera Lúcia trabalhava com gêneros textuais e, em seguida, realizava algumas atividades que estariam mais direcionadas ao ensino da leitura, ela expôs o seguinte, durante a entrevista de autoconfrontação:

Observei que tem professor que foi alfabetizar [...] Foi para as letras soltas. Aí, eu [...] Eu não disse nada, mas eu não alfabetizaria mais dessa forma não, nem que estivesse nas séries iniciais (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Como se pode perceber, a fala da professora revela que, apesar de, no momento da pesquisa, ela estar alfabetizando a partir de textos, já existiram momentos em sua trajetória profissional, mais especificamente no início de sua carreira, em que sua maneira de fazer parecia não estar pautada nessa metodologia. Assim, o depoimento de Vera Lúcia deu-nos indícios de que, em algum momento de sua atuação, alfabetizou apenas a partir de metodologias concernentes aos antigos métodos de alfabetização, apresentando as letras e as sílabas de forma isolada, isto é, sem que estivessem relacionadas a textos – trataremos dessa aparente contradição mais adiante.

Isso pôde ser constatado quando, na entrevista de autoconfrontação, retomamos a fala da professora, quando disse que “não alfabetizaria mais dessa forma” e perguntamos se ela já havia trabalhado apenas com as unidades menores da língua de forma isolada, sem fazer uso dos gêneros textuais no processo de alfabetização. A esse respeito, Vera Lúcia expôs: “Eu acho que talvez no início. Não, com certeza no início – [19]92, [19]93 – eu tenha começado dessa forma. Mas não alfabetizaria mais não”. Diante da resposta da alfabetizadora, percebemos que, inicialmente, ela relativizou a utilização da referida metodologia, mas, em seguida, retomou-a afirmando que, de fato, já havia feito uso dela em determinado momento de sua atuação em turmas de alfabetização.

É possível perceber que, de acordo com a docente, houve uma mudança nos saberes-fazeres que mobilizava no início de sua atuação na docência, mudança essa que aparentemente “desconstruiu”, ao menos em certa medida, um saber-fazer que, provavelmente, era mobilizado com base em suas vivências pré-profissionais ou a partir de suas primeiras experiências em turmas de alfabetização, já que a professora remete esse modo de fazer a um momento mais inicial de sua trajetória profissional.

Nessa direção, compreendemos que, longe de se configurar enquanto contradição, os depoimentos da professora Vera Lúcia revelam aquilo que trabalhos como os de Chartier (2006), Oja (2011) e Souza e Cardoso (2012) demonstram: o ecletismo dos professores considerados bem-sucedidos ao construírem suas práticas a partir de diferentes perspectivas teóricas, agregando o tradicional e o inovador, **mixando ações de diferentes concepções teóricas** com vista a dar conta do ensino da leitura. Como afirma Chartier (2006), os alfabetizadores que conseguem dar conta da aprendizagem dos alunos de maneira satisfatória não têm um só procedimento, mas vários funcionando em paralelo. Nesse sentido, percebemos que, ao mesmo tempo em que Vera Lúcia recorria a procedimentos considerados tradicionais – como a leitura individual em sua mesa e a utilização dos métodos sintéticos no ensino da leitura –, aliava, também, procedimentos considerados inovadores ao seu fazer cotidiano – a exemplo do trabalho com diferentes gêneros textuais e do uso dinâmico do “cantinho da leitura”.

Esse ecletismo, que se manifesta nas práticas dos professores considerados bem-sucedidos, também é visto como algo positivo por Goigoux (2011), ao defender uma pedagogia eclética para os alunos que mais precisam da escola, isto é, para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, a pedagogia defendida pelo referido autor postula a conciliação entre pedagogias ativas e pedagogias explícitas e estruturadas, sugerindo que o professor varie seus métodos e abordagens, aliando o que cada teoria/concepção/sistema “tem de bom”, isto é, suas contribuições, seus pontos mais relevantes para a construção de práticas mais eficientes e coerentes.

As falas da professora durante a autoconfrontação revelam que ela **reconhecia o ensino individual da leitura como algo necessário à aprendizagem dos alunos**, apesar de não vivenciar esse momento todos os dias:

Tem que ter. É necessário ter esse momento aí. [...] Fica muito difícil você com 35 alunos. Eu tenho 18 alunos que são repetentes. Eu cheguei, esse ano, a ter alunos de 7 a 16 anos. Imagine isso aí dentro de uma sala de aula, né? Controlar, ter um momento desses de você acompanhar. [...] É o mais difícil que acho, a gente não ter mais esse momento aí pra se concentrar – se a gente tivesse mais esse momento, a gente teria resultados melhores – e o quantitativo dentro de uma sala de aula, o quantitativo de crianças (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Assim, o fato de a professora Vera Lúcia valorizar os momentos de leitura individual, estratégia também constatada nas práticas de uma professora que participou da pesquisa de Monteiro (2006), revela que há a **consciência de que, para que o aluno leia, é necessário ensinar a ler**. Nessa perspectiva, o ensino individualizado da leitura parece se constituir enquanto importante aliado nesse processo. Esse saber-fazer mobilizado pela alfabetizadora parece ajudar a esclarecer um equívoco que, por muitas vezes, é disseminado mediante a grande difusão das ideias em torno do letramento na escola: a de que basta proporcionar o contato com diferentes gêneros textuais para que os discentes se alfabetizem e aprendam a ler.

Dessa forma, esse saber-fazer mobilizado pela professora nos remete ao atual momento que estamos vivendo com relação às discussões que se tecem em torno da leitura e da escrita: o momento da reinvenção da alfabetização (SOARES, 2016), momento esse que começa a inspirar as políticas educacionais, as formações de professores e os documentos oficiais que as representam, mediante a necessidade de dar conta dos altos índices de fracasso dos alunos no que diz respeito à apropriação e consolidação do sistema de escrita alfabética. Contudo, é importante destacar que essa reinvenção da alfabetização, como é proposta por Soares (2016), não significa uma volta aos métodos tradicionais de alfabetização, como se tem visto despontar nas políticas educacionais brasileiras, principalmente, a partir de 2019, com a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019), que propõe o método fônico quase como “a fórmula mágica” para o ensino da leitura e da escrita no país.

Mediante as observações das aulas de Vera Lúcia e de seus depoimentos, na entrevista de autoconfrontação, percebemos que, apesar de valorizar os momentos de leitura individual, com o aluno lendo com ela em sua mesa, certos aspectos de seu cotidiano impossibilitavam sua ocorrência de maneira frequente, como o alto quantitativo de alunos – provavelmente por precisar de muito tempo para atender a todos de forma individual e em paralelo com a realização de outras atividades – e a existência de discentes

repetentes e fora de faixa, que necessitavam de uma atenção maior, além de apresentarem, em alguns momentos, comportamentos de indisciplina e desmotivação.

Nessa direção, a dificuldade exposta pela professora no que diz respeito ao ensino da leitura de forma individualizada – provavelmente para contemplar as necessidades específicas de cada aluno – parece estar relacionada ao fato de que “para diferenciar é preciso limitar o tempo passado no grande grupo, que em geral não é muito útil para os alunos em dificuldade” (PERRENOUD 2001, p. 45), o que nem sempre é tarefa fácil para o professor, principalmente para aqueles que lecionam em turmas numerosas.

Interessou-nos saber a “origem” dos saberes-fazeres que Vera Lúcia mobilizava em seu cotidiano para o ensino da leitura. Nesse sentido, durante a autoconfrontação, questionamos sobre onde ou como a alfabetizadora aprendeu a trabalhar de maneira individualizada com o ensino da leitura. Sobre isso ela diz:

Não sei. Acho que é a vida mesmo, que vai ensinando. Mas, especificamente assim, eu confesso que não sei. Da experiência e da necessidade, né? Necessidade principalmente de chegar ao final do ano e ter um resultado positivo. Então, você vai buscando alternativas. Vai conversando com um, conversa com outro. “Tá fazendo como na sua sala”, o que tá dando certo, o que não tá dando certo. Tudo isso vai acrescentando. Você vai procurando meios, alternativas pra ter um resultado positivo. Então, é... acho que de tudo um pouco: do que eu estudei, do que eu vi, da minha experiência com os demais. Acho que tudo vai se somando (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Considerando o que foi dito, é notório que os saberes-fazeres mobilizados por Vera Lúcia, no que diz respeito ao ensino da leitura, foram influenciados principalmente pelo contexto da experiência profissional. Nesse sentido, os saberes-fazeres mobilizados pela alfabetizadora foram se constituído na urgência da ação (PERRENOUD, 1991), mediante testagens, tateamentos (CHARTIER, 2000) realizados na busca de alternativas para dar conta da aprendizagem dos alunos. Isso nos mostra que, em matéria de saberes-fazeres, nada é totalmente definido nem definitivo.

Mas, além do contexto da experiência, Vera Lúcia destaca também que seus saberes-fazeres sofreram a influência das trocas com os pares (CHARTIER, 2007), os quais podem ir se configurando em diferentes tempos-espacos, de maneiras diversas e com finalidades específicas para cada sujeito. No caso da professora da qual estamos tratando, as trocas ocorreram por meio de conversas, cujo objetivo maior seria apreender elementos que contribuíssem para o desenvolvimento de uma prática de ensino bem-sucedida. Sua afirmação de que “tudo vai se somando” ratifica que os saberes-fazeres não são estáticos e uniformes, antes carregam as marcas das vivências nos diferentes contextos com os quais os professores tiveram contato ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Assim, tal depoimento revela, também, o caráter híbrido e social (Tardif, 2008) dos saberes-fazeres mobilizados por Vera Lúcia e nos faz depreender que, pelo fato de os saberes construídos serem incorporados ao fazer do professor na forma de *habitus* (TARDIF, 2008), pode haver certa imprecisão quanto à identificação de suas nascentes, tendo em vista que aquilo que vai sendo construído em cada

contexto vai se fundindo, se hibridizando e formando, em certa medida, saberes-fazeres próprios, específicos, que de tão incorporados às práticas parecem não remeter a nenhum outro contexto.

Entretanto, uma reflexão mais apurada pode fazer despontar alguns indícios dos contextos em que esses saberes-fazeres foram sendo construídos. Isso pôde ser evidenciado quando voltamos a perguntar, durante a autoconfrontação, onde ou como Vera Lúcia havia aprendido a ensinar a ler da maneira como fazia e o que ocasionou as mudanças em sua prática de alfabetização ou em que momento elas aconteceram. A esse respeito, ela revela:

[...] Eu acho que desde minha especialização em 2002 eu já comecei. A minha... a minha graduação em Pedagogia, ela já me trouxe muitos artifícios para trabalhar gêneros textuais. [...] Acho que quando entrei já em noventa e três, eu acho que eu já tinha uma... de... de trabalhar a letra, de trabalhar essa coisa da sílaba. Eu acho que eu já tinha isso. Mas eu acho que depois que eu começo a fazer faculdade ou quando eu participei dos encontros da Escola Ativa... Que assim... já me deu uma ideia. Eu não queria só trabalhar a letra, eu queria trabalhar de forma contextualizada, né? Eu acho que é quando começa realmente uma grande modificação. [...] Acho que veio uma transformação aí, que veio a calhar (PROFESSORA VERA LÚCIA, 2017).

Diante da fala de Vera Lúcia, é possível perceber que, de acordo com ela, o que ocasionou as mudanças em seus saberes-fazeres foram as formações das quais participou. Assim, percebemos, por meio desse depoimento, que as vivências que foram sendo tecidas na formação inicial e continuada parecem ter sido o que deu o “pontapé” inicial para que as mudanças em seus saberes-fazeres ocorressem, uma vez que, a partir delas, a alfabetizadora parece ter tido os primeiros contatos com as discussões em torno da importância da utilização dos gêneros textuais em sala de aula.

Entretanto, de acordo com a professora, sua participação no Programa Escola Ativa parece ter sido o que ocasionou maiores modificações em seus saberes-fazeres. Conforme a professora, as vivências nesse Programa, que aparentemente estava pautado na perspectiva do alfabetizar letrando, parecem ter sido o amálgama que, em tempo oportuno, “consolidou” as aprendizagens que foram, inicialmente, construídas durante sua formação acadêmica, mas que, por si, não parecem ter sido suficientes para empreender maiores modificações em seus saberes-fazeres. Assim, a Escola Ativa – em seu contexto curricular e formativo – parece ter oferecido o subsídio que Vera Lúcia precisava para construir saberes-fazeres diferentes daqueles que costumava mobilizar no início de sua carreira, isto é, para não mais alfabetizar utilizando as unidades menores da língua de forma descontextualizada, mas a partir do trabalho com textos de diferentes gêneros.

As contribuições da formação inicial para a prática de alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas também foram percebidas em estudos como o de Silveira (2002), que, analisando seu próprio fazer, evidenciou que sua formação inicial havia possibilitado o contato com novas abordagens do processo de alfabetização, as quais se distanciavam de metodologias mais tradicionais com as quais ela havia sido alfabetizada, fazendo com que tivesse posturas outras com relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Em se tratando da formação continuada, estudos como os de Ubarana (2013), Oja (2011) e Antonelli (2009) também evidenciaram que experiências em diferentes contextos formativos foram destacadas pelas professoras consideradas bem-sucedidas como “responsáveis” pelas mudanças que foram ocorrendo em diferentes aspectos de suas maneiras de fazer. Além disso, ao buscar compreender as relações entre a construção cotidiana de práticas docentes na alfabetização e os processos de formação continuada vivenciados por professoras alfabetizadoras, Gama (2014) constatou que muitas das escolhas didáticas e das crenças das professoras eram associadas por elas às contribuições que as formações continuadas tiveram ao longo de sua trajetória profissional.

Desse modo, podemos observar que os contextos formativos - sejam eles o da formação inicial ou contínua - podem atuar sobre os saberes-fazeres que os professores mobilizam ao longo de sua vida profissional, em um movimento que envolve tanto reafirmação de certos saberes-fazeres, quanto a sua modificação e/ou (re)criação. Nesse sentido, esse movimento não implica a transposição didática direta daquilo que foi pensado-vivido (SILVA; ALMEIDA, 2017) no âmbito da formação, mas um movimento plural e dinâmico que envolve as recontextualizações que o profissional é capaz de fazer na urgência de seu cotidiano, com base no arsenal de outras experiências vivenciadas.

Além disso, nesse movimento dinâmico que envolve os saberes-fazeres e o contexto formativo, é possível que os professores não sintetizem os conteúdos/conhecimentos construídos ao longo das formações tal qual foram propostos, porque esses profissionais têm sua própria lógica de ação (CHARTIER, 2007), o que faz com que “descartem” ou resignifiquem o que consideram que não surte o efeito esperado ou que não se “adequa” à sua realidade.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista que nosso objetivo, neste artigo, era analisar os saberes-fazeres mobilizados por alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas, constatamos, mediante os resultados obtidos com a análise dos dados, que a compreensão de que o reconhecimento necessário a ensinar a ler para formar leitores foi um saber-fazer mobilizado por Vera Lúcia em seu fazer cotidiano. Nesse sentido, percebemos que Vera Lúcia reservava momentos para o ensino individualizado da leitura, a fim de que os alunos aprendessem a ler ou lessem com mais fluência. Além disso, notamos que, nessas situações, a leitura também era realizada com o objetivo de explorar a compreensão leitora das crianças. Assim, percebemos que a alfabetizadora compreendia a leitura apenas como conversão de grafemas em fonemas, mas como um processo mais amplo que envolve a compreensão e a produção de sentidos. Vera Lúcia também parecia entender que, para alunos com diferentes níveis de apropriação da leitura, era necessário realizar

intervenções também diferentes, o que fazia com que não proporcionasse as mesmas leituras para todos os discentes.

Percebemos que a professora fazia uso tanto de procedimentos tidos como tradicionais, como de metodologias consideradas inovadoras, o que nos levou a compreender que, em se tratando dos saberes-fazer docente, é possível que, muitas vezes, o que, aparentemente, pode ser considerado como contraditório, revele tentativas de mudanças didáticas e pedagógicas (ALBUQUERQUE, 2002), demonstrando uma coerência pragmática (CHARTIER, 2007), como pudemos notar nas práticas de Vera Lúcia.

As aulas da alfabetizadora, assim como seus depoimentos, levam-nos a compreender que os alfabetizadores não parecem ser aversos às inovações didáticas e pedagógicas, como, muitas vezes, postulam alguns discursos políticos e acadêmicos. No caso de Vera Lúcia, notamos tentativas de aproximação de suas práticas de ensino da leitura às “novas discussões teóricas” que permeavam as prescrições oficiais e os discursos acadêmicos, os quais chegavam até ela por diferentes meios, especialmente pelas formações inicial e continuadas a que teve acesso.

O cotidiano da sala de aula da professora, bem como seus depoimentos, nos levou a perceber o quão híbridos podem ser os saberes-fazer docente, em virtude dos múltiplos contextos em que podem ser gestados e das constantes mudanças a que estão sujeitos na vida cotidiana. Assim, percebemos que Vera Lúcia apresentava saberes-fazer tecidos ao longo de toda sua trajetória profissional, nos diversos contextos nos quais esteve inserida, a exemplo do contexto da formação inicial e continuada, do contexto curricular e das experiências vivenciadas ao longo de sua atuação na docência.

Compreendemos que esses saberes-fazer construídos em diferentes contextos podem dar diferentes contornos às práticas de ensino da leitura e da escrita dos professores alfabetizadores ao longo do tempo, em conformidade com suas vivências, urgências e exigências oficiais, de modo que as práticas cotidianas não são estáticas, podendo ser ressignificadas dia após dia.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores** (o caso do Recife). 2002. 344 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/IOMS-5JXGR3/1/documento1.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

ALMEIDA, L. C. de. Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida. 2013, 140 f. **Dissertação (Mestrado Educação Escolar)**, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90119>. Acesso em: 01 jul. 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70. ed., 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASLAVSKY, B. O método: panacea, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**, 66: 41:48, 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/703.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2016.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**, I. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, A-M. Escolas, métodos e professores no Brasil e na França. **Jornal Letra A**. Belo Horizonte. Ano 2, nº 8, outubro/novembro de 2006.

CHARTIER, A-M. **Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica**: o caso do ensino da leitura. Texto apresentado em conferência no CEALE/FAE/UFMG, 2000.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos\\_didaticas\\_alfabetizacao.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf). Acesso em: 19 de dez. 2016.

GAMA, Y. M. S. da. Construção das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula. 2014, 276 f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Federal de Pernambuco, CE, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13033>. Acesso em: 10 jan. 2018.

GUIMARÃES, O. M. de S. Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental. 2004, 168f. Recife, 2004. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, 2004.

GOIGOUX, R. Une pédagogie éclectique au service des élèves qui ont le plus besoin de l'école. **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, Éd. de l'INS HEA, 2011. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00595003/document>. Acesso em: 12 abr. 2018.

LERNER, D. É possível ler na escola? In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/col\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/col_2.pdf). Acesso em: 17 jun. 2018.

MELO, T. T. M. de; MAGALHÃES, L. M. O desafio do “alfabetizar letrando” em sala de aula: um estudo de caso. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd. **Anais**. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-desafio-do-alfabetizar-letrando-em-sala-de-aula-um-estudo-de-caso>. Acesso em: 10 fev. 2018

MONTEIRO, M. I. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas**. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122007-155302/pt-br.php>. Acesso em: 01 jul. 2016.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Seminário "Alfabetização e letramento em debate". Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 19 dez. 2016.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: (São Paulo 1876-194) São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OJA, A. J. **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora**: a construção de práticas bem-sucedidas. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2576?show=full>. Acesso em: 10 jul. 2016.

OLIVEIRA, I. B. Currículos e pesquisa com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: De Petrus, 2013.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 1991.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SALES, R. de O. Saberes-fazeres da prática docente universitária considerada exitosa a partir do olhar do estudante. 2012, 156 f. **Dissertação (Mestrado)**, Universidade Federal de Pernambuco. Recife: O autor, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12891>. Acesso em: 21 fev. 2017.

SILVA, M. A.; ALMEIDA, L. A. A. de. Currículo pensado-vivido da formação de professores: um olhar para as práticas curriculares. In: **III Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais. Anais [...]**. Caruaru, 2017. v. 4. p. 342-354.

SILVEIRA, M. de F. L. da. **Trabalhando pelo sucesso escolar**: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública. 2002. 168 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2552>. Acesso em: 01 jul. 2016.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUTO, A.; LIMA, K.; OSÓRIO, C. Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho. **Labor real**. Revisões Críticas. v. 11, n. 1. 2015. Disponível em:

[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1646-52372015000100003](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1646-52372015000100003). Acesso em: 25 jul. 2018.

SOUZA, I. P. M. de; CARDOSO, C. J. Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida. In: 35ª Reunião da ANPEd. *Anais [...]*. Porto de Galinhas: Centro de Convenções I, 2012.

Disponível:[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-1637\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-1637_int.pdf). Acesso em: 23 junho 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 27 de abr. 2017.

UBARANA, A. D. Em que contextos aprenderam a ensinar os professores que propiciam aprendizagens pertinentes à alfabetização? 2011. 215 f. *Tese (Doutorado em Educação)*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14476>. Acesso em: 01 jul. 2016.

## COMO CITAR ESSE ARTIGO

### **Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)**

SOUZA, Maria Geiziane Bezerra; SILVA, Alexandro da. É necessário ensinar a ler para formar leitores: saberes-fazer mobilizados por uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 132-153, set. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10116>. Acesso em: 08 dez. 2020.

### **American Psychological Association (APA)**

Souza, M., & Silva, A. (2020). É necessário ensinar a ler para formar leitores: saberes-fazer mobilizados por uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida. *Debates em Educação*, 12(Esp), 132-153. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp132-153>