



4295 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018)
GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA CONSIDERADAS BEM-SUCEDIDAS

Maria Geiziane Bezerra Souza - UFPE/CAMPUS AGRESTE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Alexsandro da Silva - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar os saberes-fazer mobilizados por professoras do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental cujas práticas de ensino da leitura são consideradas bem-sucedidas. Para tanto, apoiando-nos em autores como Soares (2016), Mortatti (2006), Braslavsk (1988) e Tardif (2008). Participaram do estudo duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Brejo da Madre de Deus - PE, as quais foram consideradas bem-sucedidas por gestores de escolas, coordenadores pedagógicos, orientadores de estudo do PNAIC, professores e pais de alunos. Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizamos a observação participante e a entrevista de autoconfrontação, cujos dados foram tratados a partir da análise de conteúdo. Percebemos que as alfabetizadoras compreendiam que só se aprende a ler lendo, reservando, assim, momentos para o ensino coletivo e individualizado da leitura; reconheciam a necessidade de incluir todos os alunos em práticas leitoras; compreendiam a leitura como um processo de compreensão e produção de sentidos; e entendiam que, para crianças com diferentes níveis de apropriação da leitura, é necessário realizar intervenções também diferentes.

Palavras-chave: Saberes-fazer. Leitura. Práticas bem-sucedidas.

SABERES-FAZERES MOBILIZADOS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA CONSIDERADAS BEM-SUCEDIDAS

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho se inscreve no campo das discussões acerca da alfabetização e do letramento e apresenta alguns resultados de uma pesquisa 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 são consideradas bem-sucedidas. Nesse sentido, abordaremos os saberes-fazer por elas mobilizados no que concerne especificamente ao ensino de leitura.

Partimos da compreensão de que tratar de temáticas concernentes à alfabetização e ao letramento, como estamos nos propondo, é fundamental em um contexto em que as pesquisas desenvolvidas nessa área e os resultados das avaliações externas têm apresentados índices que demonstram as grandes dificuldades enfrentadas pelas crianças, ao longo do ciclo de alfabetização e para além dele, no que diz respeito à aprendizagem da leitura.

Compreendemos, também, que, nesse contexto em que o foco dos estudos tem recaído sobre experiências pouco exitosas, apontando aspectos negativos das práticas dos professores e, não raras as vezes, culpabilizando-os pelas dificuldades apresentadas pelos alunos, é necessário que nossas pesquisas focalizem práticas bem-sucedidas. Nessa perspectiva, ao evidenciar tais experiências, podemos contribuir para a reflexão sobre possíveis alternativas para o enfrentamento do desafio de alfabetizar as crianças nos primeiros anos de escolarização, de modo que a que não apenas dominem o sistema de escrita alfabética, mas, também, consigam ler e produzir textos com certa autonomia.

2. QUADRO TEÓRICO

2.1 Saberes-fazer: breves considerações

Partimos do entendimento de 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 fazer dos professores, as ações, as práticas desse contexto" (SALES, 2012, p. 54).

Assim, concebemos que saberes e fazer estão de tal forma articulados nas práticas de ensino dos professores que não podemos tratá-los de forma separada, pois eles estão em íntima relação com o que esses sujeitos fazem, pensam ou dizem 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.

Ademais, como expõe Monteiro (2006, p. 148), a separação torna-se inviável também na medida em que “a caracterização das práticas explicita saberes que subsidiaram as justificativas e explicações sobre o porquê de certas configurações pedagógicas”. Isto implica concordarmos com a ideia de Sales (2012) de que o saber e o fazer docentes são indissociáveis no contexto da sala de aula. Por isso, concebemos que esses aspectos formam um mesmo componente, o saber-fazer, que agrega e relaciona tanto os saberes, quanto os fazeres.

2.2 Considerações sobre o ensino da leitura

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 estabeleceram, principalmente nas últimas décadas do século XIX, entre métodos sintéticos e analíticos.

Os métodos sintéticos partiam das unidades menores da língua (como a letra, a sílaba e o fonema), focalizando aspectos relacionados às correspondências fonográficas e priorizando a decifração. Tais métodos apresentam as seguintes variações: o método alfabético ou de soletração, que parte do ensino das letras; o método fônico, que surge como uma reação crítica à soletração, partindo dos fonemas e evitando a pronúncia do nome das letras, como fazia o “método anterior”; e o método silábico, que toma as sílabas como unidades para o ensino da língua escrita (BRASLAVSKY, 1988).

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 partem do todo para as unidades menores da língua (BRASLAVSKY, 1988). Assim, no método da palavração, o ensino parte do reconhecimento visual da configuração gráfica das palavras, repartindo-as a *posteriore* em sílabas, letras ou fonemas; no método de sentençação, como o próprio nome indica, toma-se a sentença como unidade, que, após reconhecida globalmente, é decomposta em palavras e em sílabas; o método global de contos ou de historietas, que toma como ponto de partida o texto para depois analisar as sentenças, palavras e sílabas.

As críticas que se estabeleceram entre os defensores desses dois grandes grupos de métodos ocasionaram exasperadas disputas entre o “novo” e o “tradicional”, mas, apesar disso, a concepção de alfabetização que eles tinham era a mesma: a de que a aprendizagem da língua escrita é a aquisição de um código de transcrição das unidades sonoras da fala. A difusão da psicogênese da escrita, de Ferreiro e Teberosky foi essencial 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.

Outras mudanças importantes ocorreram no campo da alfabetização em virtude do surgimento, nos anos 1990, do conceito de letramento. Nesse contexto, percebe-se que o domínio do sistema alfabético de escrita não é suficiente para garantir que os sujeitos usem os diversos gêneros textuais em seu cotidiano (SOARES, 2016). Ou seja, compreende-se que, mesmo a concepção de alfabetização fundamentada na ideia de escrita como sistema representação da linguagem, como propagado por Ferreiro e Teberosky, não dá conta das necessidades emergentes, que requerem que os indivíduos leiam e escrevam em diferentes circunstâncias e com diferentes finalidades. Nessa direção, postula-se a necessidade de que, na escola, os alunos tenham contato com diferentes usos da leitura e da escrita de diferentes gêneros textuais, para que, além de alfabetizados, ampliem suas experiências de letramento.

3. METODOLOGIA

O estudo que originou este artigo teve como campo empírico duas escolas públicas localizadas na área urbana do município de Brejo da Madre de Deus- PE, localizado na região agreste do estado.

Quanto à seleção dos sujeitos, as alfabetizadoras Gilvânia e Vera Lúcia, que atuavam no 2º e 3º anos, respectivamente, foram selecionadas por terem sido indicadas como sendo professoras bem-sucedidas no ensino da leitura. Ressaltamos que a indicação ocorreu por meio da aplicação de questionário com a diretora de ensino, gestores de escolas, coordenadores pedagógicos, orientadores de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, supervisores e professores e através das conversas que tivemos com pais de alunos.

Ambas as alfabetizadoras tinham formação em Pedagogia, eram professoras experientes, tendo entre 20 e 25 anos de atuação na docência, e atuavam em turmas de 2º e 3º anos.

Para alcançar o objetivo proposto no estudo, realizamos observação participante das práticas das alfabetizadoras, com uso de videogravação, e entrevistas de autoconfrontação simples, que consiste em uma situação na qual o profissional tem sua atividade filmada para, posteriormente, se debruçar sobre ela, juntamente com um clínico/pesquisador, que conduzirá a reflexão sobre suas ações. Por fim, os dados gerados por meio dos referidos procedimentos foram submetidos à análise do conteúdo, na perspectiva de Bardin (2004).

4. RESULTADOS

Os resultados obtidos evidenciaram que Vera Lúcia e Gilvânia mobilizavam saberes-fazeres específicos em seus cotidianos. Por outro lado, evidenciamos também que existem saberes-fazeres que eram comuns a ambas alfabetizadoras.

No que se refere ao ensino da leitura, constatamos que a compreensão de que só se aprende a ler lendo foi um saber-fazer comum às duas professoras protagonistas de nossa pesquisa. Nesse sentido, percebemos que Vera Lúcia e Gilvânia reservavam momentos para o ensino coletivo e individualizado da leitura, a fim de que os alunos aprendessem a ler ou lessem com mais fluência. Além disso, notamos que, nas situações de ensino individual, a leitura também era realizada com o objetivo de explorar a compreensão leitora das crianças. Entretanto, apesar de ter sido constatado nas aulas das duas professoras o reconhecimento da necessidade do ensino individual da leitura, esse foi um saber-fazer mobilizado com mais frequência pela professora Gilvânia.

Notamos também que, de modo geral, as alfabetizadoras compreendiam a leitura não apenas como decodificação de grafemas em

fonemas, mas como um processo mais amplo que envolve a compreensão e a produção de sentidos. Ambas pareciam entender ainda que, para alunos com diferentes níveis de apropriação da leitura, é necessário realizar intervenções também diferentes, o que fazia com que não proporcionassem as mesmas leituras para todos os discentes.

No que diz respeito aos saberes-fazeres mobilizados por Vera Lúcia no ensino da leitura, notamos que eles estavam mais voltados para as facetas interativa e, em certa medida, sociocultural da língua escrita (SOARES, 2016). Isso pôde ser evidenciado quando a alfabetizadora reconhecia a necessidade de incluir todos os alunos em práticas leitoras e tinha consciência da importância da leitura deleite - em que ela lia voz alta para os alunos em ou em que os próprios discentes eram os leitores. Nesse sentido, o cantinho da leitura tinha lugar destaque em sua sala de aula, pois ela compreendia as potencialidades desse recurso e estimulava os alunos a utilizá-lo.

Notamos também, que quando lia para a turma, essa alfabetizadora enfatizava um conceito positivo em relação aos textos a serem lidos, instigava a curiosidade pelo conteúdo do livro por meio do levantamento de hipóteses, explorava os elementos que compunham as capas e trazia as crianças para o universo da leitura, fazendo suspense, instigando, estimulando, levantando e verificando hipóteses sobre a história junto aos alunos. Ademais, ela também reconhecia as contribuições que a mediação por um aluno que lê com autonomia poderia oferecer para a aprendizagem e o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Em se tratando da professora Gilvânia, percebemos que essas práticas de leitura foram menos recorrentes em suas aulas, não sendo muito frequentes as situações em que proporcionava leituras deleite, sendo ela ou os alunos os leitores. Gilvânia parecia estar mais preocupada em desenvolver práticas de ensino da leitura de forma sistemática, levando as crianças a compreender as relações grafofônicas, a fim de que se apropriassem do SEA. Ou seja, Gilvânia parecia estar mais preocupada com a faceta linguística da alfabetização (SOARES, 2016), o que pode estar relacionado ao fato de, no momento da pesquisa, essa professora estar atuando em uma turma de 2º ano, sendo necessário aprofundar e consolidar as aprendizagens das crianças acerca do sistema notacional.

Nessa perspectiva, é possível depreender que as professoras não se apropriaram da mesma maneira das prescrições a que estavam submetidas, mesmo tendo partilhado do mesmo contexto formativo e das mesmas orientações curriculares – as do Programa Alfabetizar com Sucesso. Compreendemos, assim, que os professores apresentam especificidades no consumo dos produtos que lhes são “impostos” por determinada ordem dominante (CERTEAU, 1994), o que ocasiona a mobilização de saberes-fazeres distintos, os quais conferem contornos singulares às suas práticas de ensino. Além disso, os saberes-fazeres das professoras foram construídos em diferentes contextos, que não incluem apenas aqueles mais imediatos.

5. CONCLUSÃO

Percebemos, mediante as observações de aulas e das entrevistas de autoconfrontação realizadas, que as professoras tateavam maneiras para alfabetizar letrando, isto é, buscavam, em meio às urgências de seus cotidianos, dar conta da necessidade de que os alunos se apropriassem do sistema de escrita alfabética, ao mesmo tempo em que ampliavam sua participação na cultura do escrito por meio da leitura de diferentes gêneros textuais (SOARES, 2016). Nesse sentido, as alfabetizadoras realizavam atividades com vista ao desenvolvimento da capacidade leitora, proporcionavam momentos de leitura deleite, questionavam os alunos sobre as características dos gêneros apresentados e, a partir dos textos, proporcionavam situações/atividades voltadas para o ensino do sistema notacional e de outros conteúdos.

Além disso, percebemos que as professoras procuravam adequar suas práticas de ensino da leitura às “novas discussões teóricas” que permeavam as prescrições oficiais e os discursos acadêmicos, os quais chegavam até elas por diferentes meios.

Por fim, depreendemos que as professoras cujas práticas de ensino da leitura são consideradas bem-sucedidas apresentaram saberes-fazeres híbridos que foram sendo tecidos por elas ao longo de toda sua trajetória profissional, nos diversos contextos dos quais fizeram parte, a exemplo do contexto da vida pessoal e familiar, da formação escolar anterior, da formação inicial e continuada, das trocas entre os pares, das experiências vivenciadas no cotidiano de suas salas de aula e do contexto curricular.

6. REFERÊNCIAS

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

BRASLAVSKY, B. O método: panacéia, negação ou pedagogia? *Cadernos de Pesquisa*, 66: 41:48, 1988.

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

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

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.

MORTATTI, M. do R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil* 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.

SALES, Rebeca de Oliveira. Saberes-fazeres da prática docente universitária considerada exitosa a partir do olhar do estudante. 2012, 156

f. Dissertação 272 (Mestrado) ,Universidade Federal de Pernambuco. Recife: O autor, 2012.

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

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