

# PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PENSADAS A PARTIR DOS SABERES TECIDOS ENTRE OS CAMPOS FORMATIVOS-PRÁTICOS

TEACHING PRACTICES OF READING AND WRITING BASED ON KNOWLEDGE WOVEN BETWEEN THE FORMATIVE-PRACTICAL FIELDS

PRÁCTICAS DIDÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA BASADAS EN CONOCIMIENTOS ENTRETEJIDOS ENTRE LOS CAMPOS FORMATIVO-PRÁCTICO

Crislainy de Lira Gonçalves<sup>1</sup>

Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães<sup>2</sup>

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo consiste em uma revisão teórica dos estudos de Anne-Marie Chartier, e objetiva discutir a mobilização dos saberes docentes nas práticas de ensino da leitura e da escrita. Depreendemos que os saberes docentes são mobilizados a partir de relações tensionadas entre os campos teóricos e de atuação profissional.

**Palavras-chave:** Ensino da leitura e da escrita; saberes docentes; formação de professores.

**Abstract:** This article consists of a theoretical review of Anne-Marie Chartier's studies, and aims to discuss the mobilization of teaching knowledge in reading and writing teaching practices. We infer that teaching knowledge is mobilized from tensioned relationships between theoretical and professional fields.

**Keywords:** Reading and writing teaching; teaching knowledge; teacher training.

**Resumen:** Este artículo consiste en una revisión teórica de los estudios de Anne-Marie Chartier y tiene como objetivo discutir la movilización del conocimiento docente en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. Inferimos que el conocimiento docente se moviliza a partir de relaciones tensas entre los campos teórico y profesional.

**Palabras clave:** Enseñanza de la lectura y la escritura; enseñanza del conocimiento; formación de profesores.

## Introdução

Este artigo propõe uma discussão à nível teórico sobre os saberes docentes mobilizados na sala de aula, tendo por base as influências de referenciais teóricos acessados no âmbito da formação inicial de professores. Assim, centralizamos as discussões em torno do objetivo: discutir como são mobilizados na prática de ensino da leitura e da escrita os saberes docentes construídos no movimento formativo entre o campo teórico e o campo de atuação profissional.

Neste sentido, embasamo-nos nas discussões desenvolvidas no âmbito do curso “Questões em torno do ensino da leitura e da escrita na escola” – Programa Escola de Altos Estudos (EAE)<sup>4</sup> para tratar das temáticas voltadas ao ensino da escrita e da leitura em

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Pernambuco.

<sup>4</sup> Promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDuc) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob a coordenação do professor Alexandro Silva e vice-

articulação com os saberes docentes, sendo estas temáticas perpassadas por temas que aludem a formação inicial de professores e as relações empreendidas entre escola e universidade no processo de construção e difusão coletiva dos saberes docentes.

Assim, analisamos que a dicotomia existente no senso comum entre teoria e prática, escola e universidade, produção e consumo de conhecimentos, tem contribuído para afastar os professores dos debates teóricos e para que os mesmos se tornem, por consequência, aversos às inovações pedagógicas que tais debates apresentam, sobretudo no campo do ensino da escrita e da leitura. Esta inquietação foi subsidiada sobretudo, pelos objetivos do curso que, direta ou indiretamente, buscaram: problematizar o discurso da inovação pedagógica e as condições que a tornam ou não eficaz; refletir sobre a pertinência de modelos de análise das práticas de professores; e debater sobre as relações entre escola, cultura e saberes.

As reflexões suscitadas pelos objetivos do curso nos orientam a um debate histórico que evidencia necessidade de viabilizar os processos de transição entre o paradigma dominante de Ciência, representado pela concepção moderna de conhecimento, e o paradigma emergente de Ciência, pautado por uma concepção de conhecimento “não dualista, que se funda na superação das distinções” (SANTOS, 1987, p. 40).

Assim, tendo por bases este debate histórico, propomos a reflexão sobre os saberes docentes empreendidos durante as práticas de ensino da leitura e da escrita, pensando-os através das influências importadas do curso de formação inicial de professores, refletindo sobre como estes, em seu fazer cotidiano, recorrem, significam e relacionam tais saberes a partir de um movimento ressignificações múltiplas.

Os objetivos acima e os desdobramentos que os mesmos adquiriram, nos levaram a refletir, ainda, de modo mais aprofundado, sobre a influência das políticas (pautadas pela lógica da qualidade e inovação) em contradição às realidades existentes nas salas de aula e as condições de trabalho dos professores, sendo, deste modo, lançado a estes profissionais um horizonte a ser alcançado – que demanda esforço, tempo e saberes específicos –, mas que, ao mesmo tempo, não condiz com o caminho a eles apresentados para chegar a este “horizonte”. Assim, neste percurso quase que utópico, os professores buscam alinhar cada vez mais suas práticas, na promessa de alcançar tal horizonte, e se frustram pelas impossibilidades que vão sendo evidenciadas pelos contextos reais de atuação de profissional.

Ao trazer suas descobertas científicas sobre esta temática e os desdobramentos destes objetivos do curso, a professora Anne-Marie Chartier apontou resultados de suas próprias pesquisas e considerações teóricas que têm apontado para um estreitamento cada vez maior entre as práticas de ensino da leitura e da escrita e a relação que estabelecem com as teorias discutidas nas universidades, o que indica, de certo modo, uma maior problematização acerca das funções da teoria em relação à prática e uma paulatina fragilização da noção de teoria compreendida como este “horizonte inalcançável”.

Assim, a autora evidencia a associação das teorias e das práticas através das perspectivas de ensino que estão subjacentes às práticas desenvolvidas cotidianamente, e que guardam, de algum modo, relações com referenciais teóricos, estando os professores cientes ou não desta relação. Isto demonstra que os saberes da experiência estão entrelaçados com os saberes teóricos-profissionais e vice-versa, sendo que, no campo prático de atuação profissional, os professores precisam fazer dialogar estes saberes com demandas contextuais, como por exemplo, as avaliações e a busca por resultados cada vez mais objetivos.

---

coordenação da professora Lucinalva Almeida, o curso teve como professora convidada a professora Dr.<sup>a</sup> Anne-Marie Chartier. Neste sentido, tendo por foco a bibliografia básica ofertada pelo curso, que se centralizou nas produções da referida professora, buscaremos, através deste artigo, articular discussões e problematizações empreendidas no domínio dessas produções.

Deste modo, evidenciando a complexidade da natureza da profissão docente, Tardif (2010) formula que o saber próprio deste grupo profissional é “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36), o que aponta para impossibilidade de definirmos as práticas através da mobilização exclusiva de saberes específicos de uma única área, uma vez que todas estas instâncias perfazem uma construção que, embora inacabada, fundamenta-se em um princípio de interdependência entre os saberes oriundos dos diferentes campos. Sendo assim, os saberes docentes empreendidos nas práticas direcionadas ao ensino da leitura e da escrita na sala de aula, não podem ser assumidos como responsabilidade e autoria exclusiva de um campo, como também não pode prescindir da exclusão dos mesmos, o que evidencia a necessidade de estudos e pesquisas que proponham a compreensão das práticas cotidianas dos professores a partir deste conjunto articulado de saberes.

Neste aspecto, destacamos que as análises divulgadas através das produções relacionadas às práticas de ensino da leitura e da escrita em contextos internacionais, recorrentemente marcadas pela busca de qualidade através de processos regulatórios influenciados pelas avaliações (CHARTIER, 2010), dialogam com as pesquisas que temos desenvolvido a nível nacional/local, uma vez que tais análises também têm evidenciado, através de análises do cotidiano das escolas, que “[...] em relação às avaliações voltadas ao desenvolvimento dos alunos nas áreas de alfabetização e letramento, há maiores tentativas de controle [...]” (GONÇALVES; ALMEIDA; SILVA, 2018, p. 562), o que tem, nos contextos observados, incidido diretamente nas práticas cotidianas de ensino dos professores.

Tais considerações nos dirigem à reflexão sobre e como o debate sobre estas questões se tornam emergentes, à medida que a globalização das propostas curriculares e avaliativas da educação básica e para a formação de professores (HYPÓLITO, 2019) caminham num sentido cada vez mais homogeneizador e instrumentalizador das práticas de ensino da escrita e da leitura, sendo tais práticas legitimadas por resultados mais restritos ao quantitativo e a obtenção de habilidades mais utilitaristas.

Frente a isto, apresentamos no desenvolvimento deste artigo, a partir das discussões apresentadas por Anne-Marie Chartier, algumas questões que permeiam o ensino da leitura e da escrita aliadas a discursos que se apresentam aos professores sob a égide de qualidade e inovação pedagógica. Para tanto, destacamos como, a partir deste referencial de pesquisa, os professores têm avaliado tais discursos e como a formação inicial e como o estabelecimento de parcerias entre escola-universidade pode contribuir para fazer avançar a construção do conhecimento nas áreas do ensino da leitura e da escrita.

### **Práticas voltadas ao ensino da escrita e da leitura: saberes forjados em meio a tensões**

Ao analisarmos os estudos relacionados ao ensino da leitura e da escrita (CHARTIER, 2010; 2016), o fazemos a partir da compreensão do caráter polissêmico destes termos e das práticas, uma vez que uma mesma concepção de ensino e de leitura pode ser (e o é) ressignificada a partir das demandas de contextos diversos. Assim, compreendemos que a expressão “saber ler” pode cobrir diferentes realidades, acentuando o caráter volátil das significações construídas sobre o que significa “saber ler” e, na mesma lógica, “saber escrever”. Deste modo, depreendemos que a despeito das muitas realidades, as concepções são fundamentais no delineamento das práticas e dos objetivos que estas carregam. Deste modo, salientamos que as concepções de ensino e leitura que aqui sustentamos estão ligadas à perspectiva de letramento. Para Chartier (2016),

[...] o letramento é a capacidade de ler textos considerados, em um determinado tempo, como socialmente necessários. Daí a coexistência de múltiplos letramentos, o que se pode observar quer se faça uma viagem pelo tempo longo da história quer pelos amplos espaços do planeta (CHARTIER, 2016, p. 288).

Vale ainda salientar que segundo autores como Soares (1998) e Moraes; Albuquerque (2010) o letramento está aliado à alfabetização, o que os classifica como práticas distintas, porém inseparáveis. Embora esta discussão resguarde suas especificidades, destacamos a multiplicidade de “letramentos”, a partir de seus diversificados tempos e espaços, que são, por sua vez, marcados por concepções históricas sobre o que significa ler e o que significa escrever, e, mais ainda, o que significa ensinar a ler e a escrever. Assim, as várias concepções e sentidos construídos em torno do termo, reverberam num hibridismo das práticas de ensino.

Tratando-se das práticas, Chartier (2011) analisa que os avanços conceituais no campo dos estudos e pesquisas em educação, assim como os avanços tecnológicos que adentraram a formação de professores e subsidiam as organizações escolares, não incidiram significativamente na mudança efetiva dos métodos. Neste sentido, a autora afirma que:

[...] as mudanças atuais de tecnologias da escrita estão mudando nosso sistema de letramento [*literacy*]; deveriam, por conseguinte, também produzir mudanças importantes nos métodos de ensino. As pesquisas sobre a leitura, conduzidas há 40 anos, não levaram à invenção de nenhum novo método (p. 65).

Assim, a autora aponta para os tímidos avanços ocorridos no processo de didatização das inovações conceituais, científicas e tecnológicas no campo da educação e, mais especificamente, no campo do ensino da leitura e da escrita. Neste sentido, é perceptível que a despeito dos avanços conquistados, é preponderante no desenvolvimento das práticas de ensino e leitura atuais uma visão tradicional sobre o que é ensinar a ler e escrever, fazendo perpetuar, neste sentido, uma tradição que tem evidenciado que “a escola alfabetiza, mas não transforma os estudantes alfabetizados em leitores [...]” (CHARTIER, 1995, p. 28).

Logo, somos levados a refletir sobre o papel social da escola e o papel social que assume a prática dos professores: estão as práticas de ensino voltadas à reprodução e decodificação de símbolos, seguindo a tradição historicamente hegemônica? As práticas intencionam simplesmente alfabetizar (o que é solicitado nas avaliações externas), ou são imbuídas da função social de transformar alunos em leitores (algo que transcende as avaliações externas)?

Embora não seja nosso objetivo responder as questões acima apresentadas, tomamo-las como norte para compreender algumas das problematizações mobilizadas pelos escritos de Anne-Marie Chartier e suas reflexões durante a EAE. Uma destas problematizações está ligada às inovações das práticas de ensino da leitura e da escrita apresentadas aos professores. Assim, vale também refletirmos sobre como os professores não apenas recebem as inovações, mas também como produzem a inovação nas práticas de ensino da leitura e da escrita.

Ao tratar sobre como os professores recebem as inovações, Chartier (2000) analisa que “a oposição entre prática tradicional e prática inovadora parece recobrir uma análise de fato simplista” (p. 163). Assim, dentre outros fatores, a autora afirma que “os professores recusam a inovação [...] por convicção ideológica (de acordo com a conjuntura, esta convicção íntima será amortecida ou aclamada) (CHARTIER, 2000, p. 163). Tal afirmação aponta diretamente para a certeza que permeia o conhecido nas práticas profissionais cotidianas e nos saberes experienciais dos professores.

Esta convicção ideológica, que se forja no dia a dia, é, além de tudo, a garantia de resultados ou ainda a garantia de permanência dos mesmos. Neste sentido, recorreremos à discussão das intencionalidades que guiam a prática profissional dos professores, sendo sua função reconhecida

pela mediação e construção de meios que possibilitem a construção de um processo de ensino-aprendizagem integrador e plural, para analisar que as práticas desenvolvidas em sala de aula, podem, não guardar coerência com as concepções que se têm acerca do papel da escola e da educação (ZABALA, 1998), ou ainda podem servir para revelar concepções outras que estão em disputa no campo de significação acerca do que é a profissão docente.

Neste sentido, Chartier (1998) aponta a necessidade de refletir sobre a seguinte questão: “De que forma aqueles que ensinam as crianças a ler e a escrever concebem sua profissão e definem seus objetivos pedagógicos? (p. 4). Tal questionamento nos leva a refletir sobre as bases da profissão docente, seus objetivos, intencionalidades e saberes não só no âmbito coletivo, mas também individual. Deste modo, para compreender a forma como os professores concebem sua profissão e definem seus objetivos, Chartier (1998, p. 4) afirma que “[...] para saber como os professores foram formados para alfabetizar, é necessário explicitar o tipo de demanda social e ver como sua evolução transformou o modo de ensinar, na tentativa de responder a essa demanda”.

Neste reconhecimento do contexto de formação profissional inicial, os professores têm mais definidamente posta a função social que ocupam. Para tanto, faz-se necessário que num processo contínuo de formação o professor repense e signifique suas próprias práticas. Um elo importante entre o refletir-se enquanto profissional e assimilar inovações pedagógicas inserindo-se num processo de recriação das práticas, pode ser identificado na formação dos professores, seja, no caso brasileiro, daqueles que já estão em exercício e ingressam no curso superior de formação, seja daqueles que não tendo contato com a profissão, ingressam no curso como primeiro contato com a mesma. Neste sentido, Chartier (2000) afirma que “instalar a formação de todos os professores nas universidades é dar uma chance histórica de reaproximar os lugares onde se elaboram os saberes [...]” (p. 162).

Esta possibilidade de aproximação entre escola e universidade se dá, efetivamente, quando ambas as instituições se despem dos laços hierárquicos históricos. Neste sentido, defendemos a ideia de que a escola e a universidade se articulam num processo de produção de saberes. Tal realidade também não nos pareceu efetiva nos dados empíricos das pesquisas trazidas por Anne-Marie Chartier, e que evidenciaram um notável afastamento entre a escola e universidade, que alimenta o senso comum que vê este segundo espaço como *lócus* de produção e, o segundo, como *lócus* de materialização dos saberes. Neste sentido, a autora enfatiza a dicotomia entre teoria e prática do ponto de vista dos professores, como pode ser percebido no extrato a seguir:

Alguns professores eficazes, cujos alunos aprendem a ler de forma bem tranquila, às vezes vêm suas certezas práticas, fundamentadas em seus anos de experiência, serem abaladas por tais discursos: não reconhecem sua prática no interior das atividades enaltecidas pelos teóricos. Outros docentes, menos seguros a respeito de suas competências, adotam as propostas “científicas” dos especialistas, esperando que elas produzam milagres. Como o milagre não chega, eles têm de escolher entre pensar que são maus profissionais ou que a teoria não vale nada (CHARTIER, 2010, p. 2).

Há que se assumir que os dados apresentados por Anne-Marie Chartier não são exclusividade de um único país, mas estão sustentados por um movimento intradiscursivo que rememora uma divisão histórica entre os saberes manuais e intelectuais, teoria e prática, sendo os saberes ditos intelectuais aqueles que são revestidos de prestígio, e os saberes ditos manuais destituídos de poder próprio ou maior reconhecimento social (DUBAR, 1991). Esta discussão, embora requeira um maior aprofundamento (o que não nos seria possível realizar neste texto), pode nos dar subsídios para compreender os movimentos e especificidades do campo de formação inicial e do campo de formação profissional. Neste sentido, Chartier (2010) afirma que

Saberes e teorias não são coisas idênticas. Constatamos que os professores se servem de um número considerável de “saberes científicos” em suas salas de aula, mas eles nem sempre têm consciência disso, porque certos saberes já pertencem tanto a suas categorias de pensamento e de sua cultura escolar que eles os utilizam como se fossem realidades naturais (p. 13).

Neste processo de utilização dos saberes – que são embasados por teorias, mesmo que os professores não possam nomeá-las ou tenham domínio sistematizado sobre as mesmas –, percebe-se que embora o campo de formação inicial não prescreva receitas específicas (como muitas vezes os professores iniciantes esperam que a Universidade faça), a difusão dos saberes teóricos se estabelece através das práticas dos professores, uma vez que orientam as concepções que eles adotam e criam sobre as práticas. Neste sentido, ao incorporar os discursos teóricos aos seus saberes, conscientemente ou não, os professores reafirmam a interligação entre escola e universidade e o processo complementar de produção de conhecimento que a junção de ambas simboliza.

Deste modo, desassocia-se da escola e da universidade a visão linear e hierárquica de produção de saberes X consumo de saberes produzidos, uma vez que, sendo a formação inicial uma atividade de “leitura” (do mundo, da sociedade, do currículo formativo, da função social da profissão etc.), ela não se dá uniformemente entre os diferentes sujeitos que a ela têm acesso. Logo, assim como iniciamos este artigo afirmando que o que se entende por práticas de ensino e leitura possui um caráter polissêmico, também afirmamos que as formações profissionais para a atuação na docência também o são. E isto ocorre não só por diferenças curriculares/institucionais, mas pela pluralidade de sujeitos em um mesmo curso e pela forma como cada sujeito incorpora os saberes e desenvolve sua profissionalidade.

Assim, ainda tomando a formação como possibilidade de leitura dentre tantas outras, coadunamos com Chartier; Hébrard (1998) ao afirmarem sobre a possibilidade de subversão da lógica produção e consumo:

Essa subversão da oposição entre produção e consumo faz do ato de leitura o paradigma da atividade tática. O leitor caça em terras alheias, demarca com os olhos, com o dedo, com o franzir das sobrancelhas, com o sorriso, seus caminhos em busca do sentido. Sob a contingência, sem dúvida, e no espaço próprio do texto, ele elabora – como quer ou como pode – sua leitura do texto (p. 33).

As considerações acima traçadas apontam para o não determinismo das leituras (aqui entendidas em um sentido amplo) e para o não fechamento das estruturas que pretendem ser fixas no espaço-tempo cotidiano. Neste sentido, tomamos a formação como este espaço-tempo de leituras com possibilidades de participação ativa, de produção e não meramente de consumo, uma vez que “[...] os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes de uma maneira ou de outra” (TARDIF, 2010, p. 53).

Deste modo, a formação consiste em um campo em que são forjadas táticas (CERTEAU, 2014) que burlam o prescrito e inscrevem os “homens ordinários” a partir de outras lógicas e formas de apropriação, ressignificações e descartes (que podem ser contingenciais). Neste sentido, vale refletirmos que:

É sempre trabalhando sobre exemplos concretos, sobre situações de sala de aula e estudos de caso que se pode fazer uma ligação entre as categorias da experiência profissional e os conceitos oriundos da pesquisa científica. Esta transferência de um mundo a outro, não é o resultado de uma transposição

didática, para mim, mas, sim, de uma apropriação coletiva dos saberes. A cultura docente manterá aqueles saberes que são úteis e os demais permanecerão no mundo dos pesquisadores (CHARTIER, 2010, p. 15).

Compreender estes movimentos de burla e escape, de adoção e rejeição, de não totalidade nas ações e não determinismos das práticas do campo de formação profissional abre caminhos para se (re)pensar a formação dos professores por vias de uma construção coletiva, em que os saberes teórico-práticos adquirem sentidos completos e associam-se num processo de construção identitária dos saberes e da profissionalidade dos professores.

### **Considerações finais**

Pelas discussões desenvolvidas neste artigo, em que objetivamos discutir como são mobilizados na prática de ensino da leitura e da escrita os saberes docentes construídos no movimento formativo entre o campo teórico e o campo de atuação profissional, é possível afirmar que mesmo sabendo da impossibilidade de abordar com maior profundidade durante esta produção as questões que permeiam nosso objetivo, consideramos que o exercício de estudo, sistematização e reflexão teórica (para além do que está posto nestas páginas) contribuiu para instituímos relações mais amplas entre a importância dos referenciais da formação inicial dos professores na composição dos saberes docentes que mobilizam no que diz respeito às práticas de leitura e da escrita, a despeito dos avanços necessários neste processo.

De certa forma pensar as práticas cotidianas de ensino e da leitura e por meio das tensões existentes entre o campo de formação e o campo de atuação, se configurou num exercício de reflexão sobre a capacidade de produção que os estudantes em formação possuem diante dos conhecimentos teóricos que lhes são apresentados. Logo, sendo o ensino da leitura e da escrita um campo disputado pela lógica dos resultados, tratá-los no âmbito da formação e da constituição dos saberes profissionais pareceu-nos objeto de grande relevância para este trabalho.

A partir dessas observações, destacamos que a formação de professores em nível superior e a busca por um diálogo permanente e construtivo entre os saberes teóricos e experienciais se apresenta como uma possibilidade de superarmos a lógica dicotômica e hierárquica entre escola e universidade, fazendo com que as ditas “inovações pedagógicas” não continuem sendo vistas pelos professores como um produto de consumo a ser rejeitado (pois muitas vezes tais inovações são discrepantes da realidade em que atuam), mas que possam ser o produto de um trabalho coletivo, sendo, portanto, as inovações pedagógicas tecidas e construídas a partir da escola e com os agentes cotidianos.

No entanto, enquanto esta construção coletiva não se solidifica enquanto projeto articulado entre as esferas macro-micro, urge destacarmos que embora os professores sejam tratados (historicamente) como consumidores passivos, os mesmos, através de movimentos de burlas e escapes, instituem-se cotidianamente como inventores do cotidiano. Deste modo, endossamos as palavras de Chartier; Hébrard (1998), que afirmam: “cada novo dispositivo estratégico produz, inapelavelmente, novas artes táticas de fazer: elas só precisam de tempo para serem inventadas no dia-a-dia” (p. 37). Estas invenções, por sua vez, são fruto de processos que aludem as ressignificações dos saberes teóricos em consonância com os saberes práticos-experienciais, evidenciando que os referenciais teóricos acessados durante a formação inicial não se perdem no fosso existente entre a escola e a universidade, mas são, conscientemente, ou não, articulados no sentido de promoverem mudanças nos contextos práticos cotidianos, sendo, desta feita, geradores e impulsionadores de uma *práxis* docente.

## Referências

- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHARTIER, A-M. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, p. 17-52, set./dez. 1995. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0\\_04\\_ANNE-MARIE\\_CHARTIER.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_04_ANNE-MARIE_CHARTIER.pdf). Acesso em: 14 dez. 2021.
- CHARTIER, A-M. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, p. 4-12, 1998. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08\\_03\\_ANNE-MARIE\\_CHARTIER.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_03_ANNE-MARIE_CHARTIER.pdf). Acesso em: 14 dez. 2021.
- CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, v. 26, n. 2, p. 157-168, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n2/a11v26n2.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.
- CHARTIER, A-M. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, DA FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 5., 2010. São Paulo. *Anais...* 2010, p. 1-20. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1635/palestra-de-anne-marie-chartier-na-semana-da-educacao-2010>. Acesso em: 14 dez. 2021.
- CHARTIER, A-M. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura: que balanço? In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 49-68. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.
- CHARTIER, A-M. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 16, n. 1, p. 253-295, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11107/8151>. Acesso em: 14 dez. 2021.
- CHARTIER, A-M.; HÉBRARD, J. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. *Projeto História*, v. 17, p. 29-44, nov. 1998.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1991.
- GONÇALVES, C. L.; ALMEIDA, L. A. A.; SILVA, M. A. da. Processos de avaliação destinados às práticas de alfabetização e letramento: influências das avaliações externas sobre a profissionalidade de professores do ensino fundamental. *Linha Mestra*, Campinas, n. 36, p. 559-563, set./dez. 2018.
- HYPÓLITO, A. M. BNCC, agenda global e formação docente. *Retratos da escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.



MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: o que são? como se relacionam? como “alfabetizar letrando”. In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 59-76.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto, Portugal: Afrontamento, 1987.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

### **Sobre as autoras**

**Crislainy de Lira Gonçalves**. Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pernambuco; Mestra em Educação Contemporânea - Universidade Federal de Pernambuco.

*E-mail:* [crislainy.goncalves@ufpe.br](mailto:crislainy.goncalves@ufpe.br).

**Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães**. Doutoranda em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pernambuco; Mestra em Educação Contemporânea - Universidade Federal de Pernambuco.

*E-mail:* [priscilamagalhaesufpe@gmail.com](mailto:priscilamagalhaesufpe@gmail.com).

**Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida**. Bolsista Produtividade em Pesquisa II e Professora Associada III do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

*E-mail:* [lucilva.almeida@ufpe.br](mailto:lucilva.almeida@ufpe.br).