

CONCEPÇÕES DE DOCENTES A RESPEITO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Carmen Regina Gonçalves Ferreira

Universidade Federal de Pelotas, carmenreginaferreira@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo pretende refletir sobre os registros produzidos por professoras em processo de formação continuada vinculado ao programa nacional de formação docente Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os dados foram coletados em três etapas: uma durante a primeira formação, em 2013 e outra dois meses depois, e a última ao final do período de formação em 2014 com o propósito de verificar a posição dos profissionais sobre os temas alfabetização e letramento. A mobilização para a escrita ocorreu a partir da proposição da questão “O que você entende por alfabetização e letramento?” Como resultados, foram identificados alguns aspectos importantes a serem considerados no desenvolvimento de processos de formação. Na primeira etapa de coleta, as definições foram vagas e, num segundo, em atividade de (re)escrita, identificou-se definições mais precisas seguidas de exemplos de aplicabilidade em situações reais de uso no contexto social e um maior distanciamento das concepções que vinculavam o conceito de alfabetização aos métodos de ensino tradicionais. Porém, tais definições ainda aparecem dissociadas de perspectivas que articulem a aquisição do sistema de escrita, através de um ensino direto e sistemático, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua em práticas sociais de leitura e de escrita.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, formação continuada.

Introdução

Durante as últimas décadas, os termos alfabetização e letramento vêm sendo reconceitualizados devido a pesquisas como as de Ferreira e Teberosky (1999), Soares (1998; 2003), Moraes (2012) dentre outros, que têm procurado compreender sobre como o educando se apropria do sistema de escrita e leitura, assim como aspectos relativos ao papel do professor alfabetizador no processo de organização e produção de situações que favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita.

A Psicogênese da Língua Escrita e o discurso do letramento, à época em que surgiram, tiveram seus conceitos mal interpretados pelos profissionais, o que causou, segundo Soares (2003), a “desinvenção” da alfabetização, onde todos os métodos foram esquecidos. Moraes (2012) aponta ainda que, subjacente aos métodos sintéticos está a ideia de que a criança compreenderia desde cedo que as letras substituem sons das palavras que pronunciamos. Para o autor, esses equívocos estão atrelados à visão adultocêntrica sobre o sistema de escrita alfabética; trata-se de uma explicação que parte de alguém já alfabetizado, que compreende as

convenções da escrita e as demonstra como um algoritmo mecânico que precisa ser decorado para se chegar à leitura sobre o que está escrito e à escrita sobre o que se fala.

Soares (1998) adverte, ainda, que houve certa perda de especificidade da alfabetização, o que estaria vinculada, de certa forma, a uma concepção errada associada ao construtivismo e ao modo como a concepção construtivista de alfabetização se difundiu. A interpretação seria de que, a partir de então, não haveria mais utilização de nenhum método para ensinar a ler e a escrever, bastando unicamente apresentar ao educando o contexto gráfico em que estava inserido para que ele fosse construindo seu conhecimento sobre leitura e escrita. Muitas críticas ao construtivismo foram tecidas e como uma tentativa de reparar o dano da “desinvenção”, profissionais da área e editoras voltaram-se aos métodos fônicos e silábicos. Foram feitas reedições das antigas cartilhas que colocavam o construtivismo como vilão do fracasso escolar. No entanto, o que hoje se propõe é uma reinvenção da alfabetização (SOARES, 2003) a partir de uma boa interpretação da teoria da psicogênese, o que exige realizar um ensino sistemático da língua escrita, constituindo práticas de alfabetização na perspectiva do letramento.

Uma das ideias centrais tomadas como fio condutor da proposta de formação docente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹ é a de que se alfabetize letrando, ou seja, o aprendizado da leitura e da escrita precisa acontecer de forma que as crianças possam compreender os significados e possam aplicá-los no meio em que vivem, com autonomia, percebendo a função social das habilidades de leitura e escrita. Tal concepção ampara-se nas compreensões de Soares (1998, p.47): “Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Saber ler e escrever e fazer uso do sistema de escrita alfabética não é apenas deixar de ser analfabeto, é deixar de estar excluído da sociedade letrada. Vai além, faz desta pessoa um cidadão de direitos, que tem acesso aos bens culturais da nossa sociedade.

É no contexto da reinvenção da alfabetização que a formação continuada e a produção de materiais (acervos literários, jogos, livros didáticos) no âmbito do PNAIC têm sido desenvolvidas. Os materiais do PNAIC propõem, entre outros, o uso de estratégias de reflexão sobre a escrita e a leitura por meio do trabalho pedagógico de forma sistematizada, porém,

¹ O Ministério da Educação, por meio da Portaria MEC 867, de 4 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

sempre procurando estabelecer situações que permitam à criança pensar como a escrita funciona.

Este trabalho² faz uma análise da forma como essas docentes conceituaram alfabetização e letramento, tema da primeira formação de 2013 no PNAIC sob a responsabilidade da Equipe UFPel. Para tanto, apresentam-se resultados de uma turma de 23 docentes que atuam como Professoras Orientadoras de Estudo. Os dados apontam uma série de elementos que merecem atenção e discussão com vistas a repensar os processos de formação continuada de alfabetizadores. Entende-se que são relevantes porque apresentam elementos que tangenciam a prática dessas profissionais e que refletem diretamente no modo como as OEs realizam o trabalho de formação continuada com as alfabetizadoras que, por sua vez, reproduzem os conceitos de alfabetização e letramento na forma de organizar e conduzir o trabalho pedagógico com o sistema de escrita alfabética com as crianças no ciclo de alfabetização.

Metodologia

A base do trabalho formativo vivenciado nas formações do PNAIC sob a organização da Equipe de formação UFPel, desde sua primeira edição em 2013, sempre esteve pautada em espaços de estudos e discussões aprofundados a respeito de conceitos que dizem respeito aos conhecimentos específicos da área de ensino no ciclo de alfabetização, com vistas à criação de situações didáticas que propiciassem ao professor alfabetizador pensar sobre os processos de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização e do letramento.

Dentre as diversas formas³ de acompanhamento durante as formações do PNAIC e de suas ações propostas pelo grupo de pesquisa do OBEDUC, foram produzidos dados por meio da aplicação de questões junto às OEs (Orientadoras de Estudo), em forma de perguntas, sobre as quais deveriam dissertar, expondo seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto trabalhado em cada formação, bem como da aplicação do mesmo experimento após um determinado tempo de aprofundamento teórico-prático.

Para o presente trabalho, realizou-se uma análise da forma como as OEs conceituaram alfabetização e letramento, objetivando detectar como tais conceitos

² O presente estudo está vinculado a um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Observatório da Educação (OBEDUC), que tem a intenção de acompanhar, monitorar e verificar se o processo de formação continuada via PNAIC incidirá na melhoria e no aumento dos índices de alfabetização, especialmente naquelas turmas do ciclo de alfabetização, cujas professoras participam das ações de formação do programa.

³ As demais formas de coleta de dados realizada pelo Observatório OBEDUC-Pacto referem-se a relatórios das ações; cópia e ou imagens dos materiais didáticos; registros escritos; fotografias e vídeos e entrevistas.

(re)constituíram-se ao longo da formação continuada PNAIC, conforme os pressupostos da análise de conteúdo (MORAES, 1999). Para tanto, neste texto serão apresentados resultados de uma turma de 23 docentes, que atuaram como Orientadoras de Estudo⁴. A primeira coleta foi realizada no segundo dia da formação de 40 horas do PNAIC, em janeiro de 2013, aplicada após uma palestra sobre o mesmo tema e antes das leituras e discussões dos cadernos de formação. A segunda coleta foi realizada no mês de março do mesmo ano após leituras complementares⁵ realizadas a distância e releitura dos cadernos de formação. E a última coleta foi realizada em outubro de 2014, totalizando 80 textos.

Resultados e Discussão

Ao analisar as primeiras escritas das OEs sobre alfabetização, foi possível verificar que 61% definiram a alfabetização como o ato de alfabetizar; tornar o sujeito capaz de ler e escrever; como sendo a aquisição da tecnologia da escrita. As respostas apresentadas vão ao encontro do referencial teórico explorado nos cadernos de formação do PNAIC, como as afirmações de Magda Soares (1998) sobre os temas. A forma como mais da metade das OEs definiram a alfabetização como processo de aquisição de uma técnica configura-se em indícios que concebem que na alfabetização há a necessidade de um trabalho específico de ensino, que primeiramente existe uma ação importante que corresponderia à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever.

Antes de se analisar a segunda maior ocorrência, chama-se a atenção para os 17% que definiram a alfabetização como sendo uma ação relacionada ao ato de codificação/decodificação:

‘Processo de apropriação da linguagem escrita, que passa pela codificação (escrita) e pela decodificação (leitura) do código alfabético’. (S1)

Nessas definições descritas pelas OEs envolvendo os termos *codificação* e *decodificação*, juntamente às anteriores que definiam alfabetização como o domínio de uma *técnica*, podem estar relacionadas às concepções sobre alfabetização como as encontradas na *Reinvenção da Alfabetização*, na qual Soares (2003) intui que aprender a ler e a escrever envolve saber relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Além disso, a criança precisa aprender a segurar um lápis, entender que há uma

⁴ Para manter o anonimato não serão expostos os nomes das OEs. Quando houver necessidade de exemplificar suas escritas serão nomeadas como sujeitos: S1, S2, S3...

⁵ MORAIS, Artur Gomes. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012; SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ordem no momento da escrita, ou seja, que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita, ou seja, envolve uma série de aspectos que a autora chama de *técnicos*.

As leituras errôneas sobre o construtivismo, conforme já mencionado, embasadas nos estudos de Morais (2012), condenaram o ensino direto e explícito do sistema de escrita e muitos alfabetizadores criaram a falsa ideia de que as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com numerosas e variadas práticas de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, sendo as atividades de alfabetização deixadas de lado. É o que Soares (2003) chama de perda da especificidade do processo de alfabetização nas práticas escolares. Segundo a autora, a alfabetização não pode ficar diluída nas práticas de letramento. A alfabetização exige o ensino de uma técnica. E o acesso à tecnologia dessas habilidades possibilita codificar e decodificar a língua escrita, isto é, ler e escrever. Portanto, quando as OEs definem alfabetização como o processo de codificação e decodificação, estão focadas na parte específica do processo de aprender a ler e a escrever que, em termos linguísticos, correspondem a aprender a codificar e a decodificar.

O interessante nessas escritas repousa na hipótese de que percebem que a alfabetização guarda especificidades que precisam ser ensinadas, mas distanciam-se das definições que inferem que a alfabetização envolve uma série de aspectos técnicos que fazem parte da tecnologia da escrita (61% das definições das OEs). No entanto, é igualmente importante ressaltar que o acesso a essa tecnologia de leitura e escrita possibilita alfabetizar, mas não letrar, isto é, não basta aprender uma técnica sem saber usá-la em práticas de letramento que conferem o uso social e que dá sentido ao domínio dessa técnica. Isso significa dizer que embora seja correto afirmar que existe a especificidade de codificação e decodificação, a alfabetização necessita de um processo de ensino/aprendizagem que envolva outras habilidades que oportunizem um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita. Nas demais escritas das OEs, foi possível perceber certa relação com os métodos de alfabetização:

‘Alfabetização é quando se utiliza métodos teóricos fonéticos, silabação.’ (S2)

Percebe-se que 22% das OEs ainda possuem uma aproximação com uma visão empirista/associacionista de aprendizagem, na qual basta ao aluno ver, copiar e reproduzir letras, sílabas, palavras e suas correspondências orais, de forma repetitiva e mecânica. Percebe-se, ainda, a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – dos fonemas, das sílabas – em direção às unidades

maiores – palavra, frase, texto (método fônico, método silábico). No entanto, de acordo com a teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) isso é um grande equívoco, pois fonemas e sílabas não seriam unidades naturais que as crianças conseguiriam perceber facilmente. Essa visão, presente na escrita dessas OEs, desconsidera a importância de criar situações de reflexão sobre o sistema de escrita e a produção de técnicas de ensino que auxiliem seu aprendizado.

Com relação à concepção de letramento, na primeira coleta, verificou-se que 52% das OEs definiram o letramento como a função social da ‘tecnologia da escrita’, possivelmente observando teorias como as referenciadas por Soares (2003). Nessas escritas parece haver indícios de que existe uma compreensão de que alfabetização e letramento são ações distintas, porém associadas. Isso significa dizer que o letramento é visto como o uso social da tecnologia da escrita que é apresentada de forma sistemática na alfabetização. Outras OEs (22%) associaram o letramento à uma ampliação do ato de alfabetizar, definindo-o como o processo que inclui a compreensão do lido e do escrito, de acordo com a reprodução abaixo:

‘Letramento: Compreensão do que foi lido, escrito, do que está sendo expressado por palavras. Direto, ligado a leitura e sua decodificação.’
(S3)

O letramento é tratado por essas OEs como se fosse uma extensão da própria alfabetização que antes era vista apenas como a ação de ler e escrever e agora amplia-se, acrescentando um elemento novo: a compreensão.

Na escrita de 26% das OEs aparecem definições sobre o letramento como um processo mais abrangente que a alfabetização, mas diferente do recém descrito. Ampliam-se não apenas porque se compreende o que se escreve ou o que se lê, mas porque se intui que tal processo permite extrapolar os limites da tecnologia da escrita. É o que se observa quando utilizaram expressões tais como: ‘*alfabetização baseada na leitura de mundo*’; ‘*leitura de mundo de tudo que se vê*’; ‘*compreensão maior, do todo*’; ‘*significação de algo que vai além da palavra*’; ‘*ocorre desde o nascimento e ocorre a vida a fora*’. Consideram-se tais expressões como sendo vagas, que procuram mostrar que o letramento possui um papel maior a desempenhar em relação ao processo de alfabetização. No entanto, são definições pouco precisas. Os usos dessas expressões podem configurar em indícios sobre a dificuldade em conseguir conceituar de forma escrita o conceito de letramento.

Embora essa coleta de escritas das OEs tenha ocorrido como uma ação de pesquisa vinculada ao projeto de pesquisa do OBEDUC é importante ressaltar que ela foi realizada após uma palestra sobre alfabetização e letramento durante o segundo dia de formação do curso inicial do PNAIC. Além disso, muitas dessas OEs já tinham passado por outros

processos de formação continuada, como o Pró-letramento, envolvendo a mesma temática. Isso parece sinalizar um dado importante no que tange ao processo de formação docente visto que temas que, a princípio, deveriam estar consolidados entre os educadores, ainda carecem de aprofundamento teórico-conceitual.

Partindo do princípio que o processo de formação é contínuo e o aprofundamento, teórico-gradual, após um intervalo de dois meses foram propostas as mesmas questões sobre alfabetização e letramento. Observaram-se nas definições das OEs, nessa 2ª coleta, certo crescimento da categoria: tecnologia da escrita (74%) em relação à primeira coleta (61%). As repostas referentes a essa categorização reconhecem alfabetização como o resultado do ensino de tudo o que envolve a tecnologia da escrita. Mas o mais significativo nesses dados reside na mudança conceitual do termo alfabetização. Nesse universo de 74%, muitas das definições parecem indicar que as OEs compreendem a alfabetização como a aquisição do sistema convencional de escrita. Isso significa dizer que parece haver um maior aprofundamento teórico sobre o assunto em questão, como se pode verificar nas escritas a seguir:

‘Alfabetização é basicamente um processo de apropriação do grafismo e suas normas para utiliza-los no convívio social, mas que não deve se resumir a codificar e decodificar, a alfabetização precisa tornar o aluno capaz de interpretar, compreender, criticar e resignificar a utilização da leitura e escrita’ (S4)

Nessa segunda coleta, observou-se que as definições sobre Alfabetização são ressignificadas como ‘*processo de apropriação do sistema de escrita alfabética*’. Essa é uma mudança importante, visto que, anteriormente, a percepção das OEs parecia mais focada na dinâmica das especificidades da alfabetização e agora se percebe que a alfabetização é vista como processual. Essa é uma questão importante, pois a teoria da psicogênese ressalta que a apropriação do SEA não acontece instantaneamente, mas, sim, como resultado de um percurso evolutivo de reconstrução, no qual o alfabetizando é ativo nesse processo de conhecimento. Outro fator interessante é quando definem a alfabetização com um processo de apropriação de um sistema de escrita alfabética. Tal entendimento admite a existência de um sistema notacional que precisa ser compreendido e internalizado para que possa ser compreendido.

Observa-se, também, que ainda há definições que concebem a alfabetização como sendo resultado da dicotomia codificação/decodificação (17%), como se pode observar no exemplo a seguir:

‘Processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou seja, é o domínio do código escrito.’ (S5)

Essa é uma classificação que se manteve inalterada em relação à primeira coleta com percentual igualmente de 17%. Já as definições que parecem estar ancoradas aos métodos de alfabetização tiveram um grande declive: de 22% passaram para 9% na segunda coleta, como pode-se observar no gráfico a seguir:

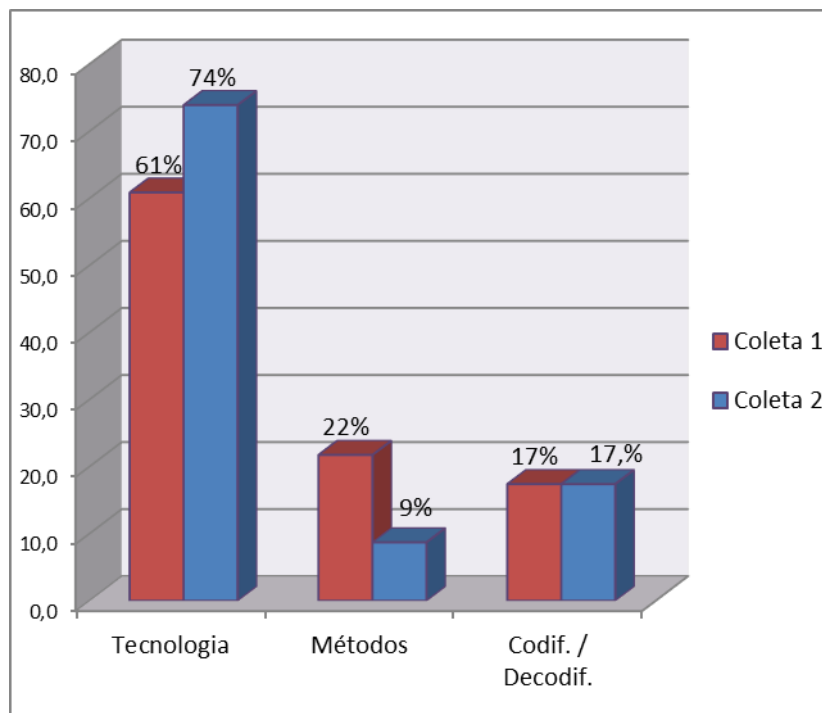


Figura 1: Dados referentes à 1ª e à 2ª coleta sobre alfabetização

Acredita-se que a leitura de grande parte do material sugerido para leitura nos cadernos de formação do PNAIC e as discussões durante as atividades presenciais de formação tenham contribuído para desvincular a ideia das concepções da alfabetização nos moldes dos modelos tradicionais. Isso porque tendem a privilegiar na aprendizagem inicial da língua escrita apenas uma de suas várias facetas e, conseqüentemente, apenas uma metodologia centrada no processo de cópia e memorização. Convém ressaltar que desvincular uma determinada ideia não significa necessariamente o esclarecimento do que constitui claramente a ação de alfabetizar.

Com relação às concepções sobre Letramento, diferentemente da anterior, na qual os dados mostraram diferentes definições sobre letramento que iam desde a função social da tecnologia da escrita até definições como a compreensão do lido/escrito e outras definições pouco precisas, nessa 2ª coleta apareceram indícios de uma maior compreensão sobre o conceito de letramento. Na coleta anterior, o percentual de OEs que definiram o letramento como a função social da ‘tecnologia da escrita’ foi correspondente a 52%; já na segunda, o percentual culminou em 100%. Convém destacar que o percentual não só aumentou como as

definições apresentam uma apropriação muito mais significativa teoricamente do que na coleta anterior. Algumas dessas escritas, que consideram o letramento como sendo a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usa a escrita, como a exemplificada a seguir:

‘Letramento: é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Estes dois processos estão diretamente interligados.’ (S5)

Outra mudança perceptível nas definições das OEs, como na recém exemplificada, foi a relação que estabeleceram entre alfabetização e letramento, consideradas distintas, mas indissociáveis sendo que uma não precisa ser pré-requisito da outra, diferentemente da coleta anterior, em que das 23 OEs apenas duas mencionaram diretamente essa ligação.

Observou-se, ainda, que as docentes não se contentaram em apenas definir o conceito de letramento, mas destacaram claramente exemplos que pudessem ser reconhecidos como práticas de uso do sistema de escrita, incluindo situações sociais em que a leitura e/ou a escrita pudessem estar envolvidas:

‘Letramento são as práticas e eventos relacionados como o uso, a função e o impacto da escrita nas relações sociais. Exemplificando: é informar-se através da leitura, é buscar notícias em jornal, é divertir-se com histórias em quadrinhos, é seguir a receita de bolo, é fazer a lista de compras do mercado, é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender quem a gente é e descobrir quem podemos ser.’ (S3)

As definições sobre letramento que anteriormente foram definidas de forma vaga ganham nesse segundo momento de (re)escrita definições mais precisas e com exemplos de aplicabilidade em situações reais de uso no contexto social. É possível perceber que as OEs parecem entender a função social da leitura e da escrita. Resta saber até que ponto esse entendimento é capaz de incidir no fazer pedagógico para que alie ‘*o que se compreende*’ com ‘*o saber fazer pedagógico*’.

Na 3ª coleta realizada em outubro 2014, observou-se que as definições sobre alfabetização na sua quase totalidade foram descritas como sendo a apropriação do sistema de escrita alfabética que possibilita aos aprendizes saber ler e escrever. Quanto às definições sobre letramento descreveram como situações de uso social da escrita, desenvolvendo, na criança, a capacidade de ler e produzir textos com finalidades distintas, na qual, o contato com a diversidade de gêneros e as situações de leitura e produção de textos deve acontecer de forma simultânea ao processo de aprendizado do Sistema de Escrita Alfabético:

Letramento é relacionado à função social da escrita, na qual a pessoa compreende a escrita e sua função no dia-a-dia e no meio que vive. (S4)

Embora se observe que nessa 3ª coleta há quase uma unanimidade tanto nos conceitos relacionados à alfabetização quanto ao letramento, das 23 OEs, apenas uma escrita de se distancia das demais, como se pode observar no excerto a seguir:

Alfabetização: O processo de ler e escrever é tido como alfabetização quando o indivíduo adquire essa capacidade. Nesta perspectiva é um processo de forma mais “mecânica” é o decifrar e significar. Letramento: É o processo de alfabetização internalizado, ou seja, é quando ocorre a compreensão da leitura e da escrita de uma forma individual, é a formação do indivíduo. São dependentes um do outro, complementares e devem acontecer juntos. (S6)

Verifica-se que para essa docente ainda não estão claros ambos os conceitos. Sua definição parece sustentar a ideia de que existe uma etapa ‘mecânica’ de aprendizagem da leitura e escrita para que num segundo momento ela ocorra de forma significativa, embora mencione que são processos concomitantes. Convém ressaltar, que embora os docentes possam não ter domínio da teoria, sistematizada e consensuada numa área, há uma “teoria” que norteia a sua prática, que explica a forma e a seleção de atividades e estratégias que usa. Tal concepção sinaliza a forma como essa docente entende e trabalha a partir da máxima de se ‘alfabetizar letrando’. Dessa forma, embora se observe significativo avanço nas definições apresentadas pelas cursistas ao longo de dois anos de formação continuada, esse único dado apresentado por S6 ao final das coletas, só reforça o quanto temas que aparentemente parecem esgotados na educação, como alfabetização e letramento, necessitam ser revisitados constantemente. Entende-se que o esclarecimento desses conceitos são fundamentais, pois estarão na base nas ações pedagógicas de cada docente.

Conclusões

Como se observou nos dados de escrita das OEs há alguns indícios sobre a forma como essas docentes foram aos poucos se apropriando de conceitos como os de alfabetização e letramento durante o processo de formação continuada. Ainda que indissociáveis, a distinção de tais conceitos torna-se pertinente, pois é fundamental que se entenda a alfabetização como a aquisição do sistema convencional de escrita e o letramento como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso autônomo da leitura e da escrita em práticas sociais. Isso significa dizer que ambos os conceitos distinguem-se em relação aos seus respectivos objetos de conhecimento. Os dados referentes às coletas de escrita das OEs

apresentaram certa mudança na forma de definir a alfabetização e o letramento. Quanto às definições sobre letramento, que na primeira coleta foram definidas de forma mais vaga, assumiram, num segundo momento de (re)escrita, definições mais precisas e com exemplos de aplicabilidade em situações reais de uso no contexto social.

Na segunda coleta, verificou-se um maior distanciamento das concepções que vinculavam o conceito de alfabetização aos métodos de ensino tradicionais. Porém, as definições ainda apareceram dissociadas de numa perspectiva que seja capaz de articular a aquisição do sistema de escrita, através de um ensino direto e sistemático, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita em práticas sociais de leitura e de escrita, a saber, os processos de alfabetização e letramento. Já na última coleta verificou-se exatamente essa mudança. Foi possível verificar que as definições das OEs apresentaram maior apropriação teórica, com explicações mais detalhadas e reflexivas.

Convém ressaltar a importância da formação continuada como um espaço de reflexão e ressignificação das concepções que repercutem no fazer pedagógico. Segundo Libânio (1998) os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva. Os encontros de formação continuada, como os propostos nas formações do PNAIC, proporcionaram aos cursistas o estudo e a troca de experiências entre os mesmos, promovendo ainda importantes reflexões sobre as práticas por eles desenvolvidas, sendo considerado fator de grande importância para a atuação do profissional da educação. Para Behrens (1996, p.135) “A essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”. Neste sentido, os investimentos na formação continuada têm importância relevante para a formação docente, visto que torna o profissional da educação mais reflexivo e atuante, possibilitando-os a facilidade de sobressaírem aos desafios encontrados no cotidiano escolar. Desta forma, a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mas que ele possa saber explicar de forma consciente as concepções que embasam sua prática e se suas decisões de como agir pedagogicamente são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno.

6. Referências

- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012. (Cadernos de Formação)

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissões docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v.22/n.37/ p.7-32, 1999.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. v.9. n.52. jul/ago, 2003.

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