

Alfabetização e letramento: algumas concepções de docentes em formação continuada

Alphabetization and literacy: some conceptions of professors in continuous training

Carmen Regina Gonçalves Ferreira

Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, Brasil.

E-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9251-7274>

Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, vol. 4, n. 4, p. 7-24, Outubro-Dezembro, 2018 - ISSN 2447-3944

[Recebido: Abril 02, 2018; Aceito: Outubro 01, 2019]

DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2018.v4i4.1342>

Endereço correspondente / Correspondence address

Marcílio Dias, 2474, apto 303 B, Centro, Pelotas- RS- Brasil.
CEP: 96020-480

Sistema de Avaliação: *Double Blind Peer Review*

Editora: Thaísa Leal da Silva

Como citar este artigo / How to cite item: [clique aqui/click here!](#)

Resumo

Este artigo pretende refletir sobre os registros produzidos por professoras Orientadoras de Estudo (OEs) em processo de formação continuada vinculado ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), coletados em duas etapas: uma durante a primeira formação, em 2013 e outra dois meses depois, 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 parciais, 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.

Abstract

This article intends to reflect upon the records produced by Study Mentor professors in a process of continuous training associated to the National Pact for Alphabetization at the Right Age (PNAIC), collected in two phases: one during the first training, in 2013 and the other two months later, with the purpose of checking the opinion of the professionals on the themes of alphabetization and literacy. The mobilization for writing occurred based on the proposition of the question “What do you understand by alphabetization and literacy?” As partial results, some important aspects were identified to be considered in the development of processes of training. In the first collection phase, the definitions were vague and, in a second moment, in (re)writing activity, more precise definitions were followed by examples of applicability in real use situations in the social context and a bigger detachment of the conceptions that associated the concept of alphabetization to the traditional teaching methods. However, such definitions still appear dissociated from perspectives which articulate the acquisition of the writing system, through a direct and systematic teaching, with the development of skills and behaviors of competent use of the language in social practices of reading and writing.

Keywords: Alphabetization. Literacy. Continuous training.

1 Introdução

O sistema educacional brasileiro, no que compete à fase inicial de alfabetização, tem mostrado algumas falhas que acabam por culminar em repetências e evasão escolar. Diversas estatísticas apresentam índices de alfabetização muito aquém do esperado. Na região Sul do Estado brasileiro, os dados do Todos pela Educação (MEC/ INEP), do ano civil de 2011, apontam que 76,9% dos professores alfabetizadores dessa região possuem curso superior. Já em relação à meta dois do programa, que se ocupa com os índices de alfabetização, as habilidades de escrita e leitura de crianças que frequentam classes de 2ª série/3º ano do EF apresentam índices de 60,8% e 64,6%, respectivamente. Um dos problemas apontados refere-se aos baixos índices em leitura e escrita, que poderia estar relacionado a não continuidade na formação das alfabetizadoras¹, as quais precisariam combinar ações teóricas às suas práticas de ensino, visando melhorar a qualidade de ensino e aperfeiçoar suas práticas docentes para que sejam garantidos os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Para tanto, o governo federal instituiu o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)², um programa de formação continuada proposto pelo Ministério da Educação e desenvolvido pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que, em rede, constituem e coordenam ações de formação em três níveis, partindo do estudo e planejamento das atividades formativas com formadoras de estudo, as quais atuam como multiplicadoras de saberes com as professoras Orientadoras de Estudo (OEs) que, por sua vez, coordenam e realizam as atividades de formação continuada com as Professoras Alfabetizadoras atuantes no ciclo de alfabetização nas redes municipal e estadual. Dessa forma, constitui-se uma rede de formação continuada que articula ações formativas desde o ensino superior à educação básica, onde diferentes saberes se complementam e são ampliados, tendo como principal finalidade a melhoria dos índices de alfabetização. A formação continuada promovida pelo Pacto propõe a discussão, o estudo e o aprofundamento de temáticas concernentes ao trabalho como professoras alfabetizadoras, o que caracteriza a necessidade de avaliar e monitorar esse trabalho.

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

- 1 Neste trabalho, optamos pelo uso do gênero feminino quando nos referirmos às docentes por entendermos que são a maioria.
- 2 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.

do ciclo de alfabetização, cujas professoras participam das ações de formação do programa. O projeto de pesquisa do OBEDUC acompanha e monitora a formação conduzida em 20 turmas de OEs.

Este trabalho faz uma análise preliminar da forma como essas docentes conceituaram alfabetização e letramento, tema da primeira formação de 2013. Para tanto, apresentamos resultados de uma turma de 23 docentes que atuam como Orientadoras de Estudo. As respostas demonstram 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.

2 Questões teóricas

Durante as últimas décadas, os termos alfabetização e letramento vêm sendo reconceitualizados devido a pesquisas como as de Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (1998; 2003) e Moraes (2012), 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.

O método tradicional de alfabetização evidencia uma imagem sobre as crianças como sendo tabulas rasas, ou seja, não reconhece suas condições e possibilidades de já trazerem consigo conhecimentos acerca, por exemplo, da leitura e da escrita ao entrar no primeiro ano de escolarização. Sob esse olhar, o professor passa a ser um mero transmissor de conhecimentos e informações sobre o sistema de escrita, subentendendo uma prévia alfabetização. Assim, são valorizadas atividades focadas no treino, no traçado de letras, na sonorização mecânica e na realização de exercícios de cópia.

Pautado em 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, para que aprenda a ler e a escrever, esse método entende que, depois de decoradas as correspondências letra-som, a criança desenvolve naturalmente o processo de compreensão do funcionamento e significado da escrita e da leitura.

Chama-se atenção para duas vertentes do ensino tradicional: o método analítico e o método sintético. Para Ferreiro e Teberosky (1999), no método sintético priorizam-se, inicialmente, as menores unidades sonoras da língua e/ou da escrita (letra, fonema, sílaba), propondo exercícios repetitivos de pronúncia e escrita destas unidades mínimas

até chegar às maiores unidades, ou seja, às frases e aos textos. Já o método analítico faz justamente o caminho inverso, partindo do texto para as partes porque compreende que a criança, antes de enxergar os detalhes, avista o todo e então aprende a ater-se às minúcias, às sílabas e às letras. De acordo com as autoras, “o método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. [...] Para os defensores do método analítico, [...] a leitura é um ato ‘global’ e ‘ideovisual’” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 19-20).

Em ambos os métodos, os fatores internos de como as crianças desenvolvem o aprendizado da leitura e da escrita não são considerados. A ação docente se resume em transmitir o conteúdo de forma pronta, ou seja, sem uma efetiva preocupação em criar condições que promovam momentos de reflexão das crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita.

O método sintético é o que aparece com mais frequência. Nesse, as crianças precisam decorar uma série de fonemas ou sílabas e juntar letras e sílabas para formar as palavras. De acordo com essa proposta, após esse movimento as crianças começam a entender o que está escrito ou o que ela está escrevendo. O estudo da psicogênese mostra que logo no início da aprendizagem da leitura e da escrita as crianças produzem hipóteses sobre como a escrita funciona. Por isso, ficar repetindo as correspondências fonema-grafema em nada auxilia a criança a compreender como a escrita funciona. Exemplo disso é que, na fase inicial de alfabetização, existe a hipótese de que o aluno escreve desenhando. Com isso, o sujeito necessita, antes, descobrir que se escreve com letras para assim distingui-las de desenhos e números; logo, passa a supor que o tamanho do objeto define o número de letras: quanto maior o objeto, maior a quantidade de letras. Arelado a esse primeiro equívoco está outro: fonemas e sílabas seriam unidades naturais que as crianças conseguiriam perceber facilmente, porém a real construção do pensamento dos aprendizes do sistema de escrita alfabética não se dá de forma tão óbvia.

Ferreiro e Teberoski (1999) destacam que, ao chegar à escola, as crianças carregam consigo conhecimentos a respeito da língua materna e sobre a leitura e a escrita que devem ser aproveitados. Tal aspecto é demonstrado pelas fases de desenvolvimento e hipóteses em relação à aprendizagem da escrita, definidas pelas autoras como pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas, alfabéticas e alfabético-ortográficas. Em cada um desses níveis há hipóteses sobre a escrita nas quais a criança necessita ser desafiada a conflitar o que sabe para assim avançar e superá-los.

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. Morais (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. Qualquer outro método que se afastasse desse conceito seria repudiado. No entanto, o tempo mostrou exatamente o oposto e o fracasso escolar seria inevitável. Isso fez com que os alfabetizadores retomassem alguns conceitos e buscassem outras formas de ensino. Mesmo assim, os índices referentes à evasão e ao fracasso escolar persistiam altos. Um dos motivos apontados seria o meio pelo qual as crianças aprendiam, desvinculando-se o contexto social do educando para ensinar a leitura e a escrita.

Uma das ideias centrais tomadas como fio condutor da proposta do Pacto 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.

A partir dos estudos acima referidos, percebemos que a simples junção das letras e a produção de fonemas não garantem que a alfabetização ocorra; não são essas as ações que fazem uma pessoa ser alfabetizada, mas a promoção de um ensino focado na compreensão e na reflexão das propriedades do sistema de escrita alfabética e uma inserção deste indivíduo em práticas sociais de leitura e escrita, as quais podem favorecer a alfabetização na perspectiva do letramento.

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.

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

O sistema de escrita alfabética é algo muito complexo para ser simplificado apenas à noção de código. Para Morais (2012), a escrita é um sistema notacional, pois, ao escrever, a criança nota aspectos da fala, ou seja, ao fazer uso das letras, nota os sons da fala, que muitas vezes não têm uma correspondência única de notação, pois um som pode ser notado de várias maneiras, dependendo da posição dentro da palavra e das regras do sistema.

Entender a escrita como código também compromete a compreensão e a ação da professora alfabetizadora em sala de aula porque ideias fechadas levariam a um ensino mecânico e com uma visão adultocêntrica. Morais (2012) explica que é preciso evitar essas três expressões – código, decodificar, codificar – “porque acreditamos que elas veiculam uma imagem errônea e falsamente simplificada do trabalho cognitivo que qualquer aprendiz (criança, jovem ou adulto) precisa para se alfabetizar” (MORAIS, 2012, p. 47).

No que se refere às práticas de ensino, conceber a aprendizagem da escrita como um código significa e condena o seu ensino a práticas em que decorar e reproduzir combinações de símbolos seria o ponto de partida para ensinar a ler e a escrever. Mas, entendê-lo como sistema notacional exige um ensino diferenciado em que a reflexão e a percepção das propriedades deste sistema são as tônicas que conduzem à seleção das estratégias e atividades que são propostas às crianças.

3 Aspectos metodológicos

Dentre as diversas formas de acompanhamento do PNAIC e de suas ações (relatórios das ações; cópia e ou imagens dos materiais didáticos; registros escritos; fotografias e vídeos; entrevistas e questionários) propostas pelo grupo de pesquisa do OBEDUC, foram produzidos dados por meio da aplicação de questões junto às OEs, em forma de perguntas, e sobre as quais deveriam dissertar, expondo seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto trabalhado em cada formação.

Para o presente trabalho, realizou-se uma análise preliminar da forma como essas docentes conceituaram alfabetização e letramento, tema da primeira formação de 2013.

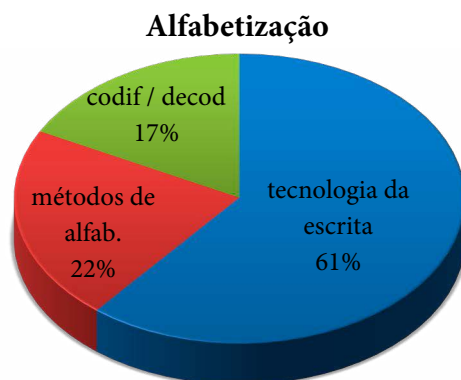
Para tanto, neste texto serão apresentados resultados de uma turma de 23 docentes, que atuaram como Orientadoras de Estudo. A primeira coleta foi realizada no segundo dia da formação de 40 horas do PNAIC, em janeiro, aplicada após uma palestra sobre o mesmo tema e antes das leituras e discussões dos cadernos de formação. A segunda coleta foi realizada no mês de março após leituras complementares³ realizadas a distância e releitura dos cadernos de formação. 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...

Os dados foram analisados conforme o procedimento teórico-metodológico do “Paradigma indiciário”, de Ginzburg (1986 e 2002), que consiste num procedimento de investigação eminentemente qualitativo e interpretativo que prioriza a análise de fatos e/ou dados considerados como *indícios, pistas, índices* que permitiriam ao pesquisador entender fatos e/ou fenômenos mais gerais. Com base nesse quadro teórico-metodológico, analisou-se na escrita produzida pelas OEs, possíveis indícios sobre a forma como a constituição de determinados conceitos vão (re)constituindo-se ao longo de uma formação continuada.

3.1 Concepções das OEs sobre Alfabetização referentes à 1ª coleta

Para que um indivíduo seja considerado alfabetizado, é necessário que saiba ler e escrever. Assim, diz-se que uma criança é alfabetizada porque sabe ler e escrever e isso só foi possível devido a um processo de alfabetização conduzido por alguém. De acordo com Soares (1998, p. 01), “alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar ‘alfabeto’”. O gráfico a seguir apresenta um panorama geral das definições sobre alfabetização analisadas.

Figura 01. Dados referentes à 1ª coleta sobre alfabetização



Fonte: Autora.

Ao analisar as escritas das OEs sobre alfabetização, foi possível verificar que 61% definiram a alfabetização como o ato de alfabetizar; tornar o sujeito capaz de ler

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

e escrever; como sendo a aquisição da tecnologia da escrita. Apresentam-se, a seguir, alguns exemplos:

‘Alfabetização: processo de aquisição das técnicas e habilidades necessárias à prática da leitura e escrita.’ (S1)

‘Processo de aquisição da tecnologia da escrita.’ (S2)

‘A alfabetização é ação, processo de aquisição da escrita, passando por suas várias hipóteses.’ (S3)

As respostas apresentadas vão ao encontro do referencial teórico explorado nos cadernos de formação do Pacto, 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 relevante 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.’ (S4)

‘É o processo de conhecer o código linguístico, ler e escrever são ações que fazem parte deste processo. Nessa etapa podemos também chamar de decodificação.’ (S5)

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 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 informamos, 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, como nas escritas que seguem:

‘Aquisição da tecnologia escrita (ler e escrever). O ler decodificando, interpretando e entendendo’. (S6)

‘Implica que o sujeito seja capaz de ler, escrever e compreender, decodificando e interpretando’. (S7)

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.’ (S8)

‘Alfabetização é trazer a importância das palavras, dos textos que estão compostos por fonemas e que a junção dos mesmos formará as palavras e em consequência os textos.... Através da decodificação das letras e sua junção cria-se o processo da escrita.’ (S9)

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

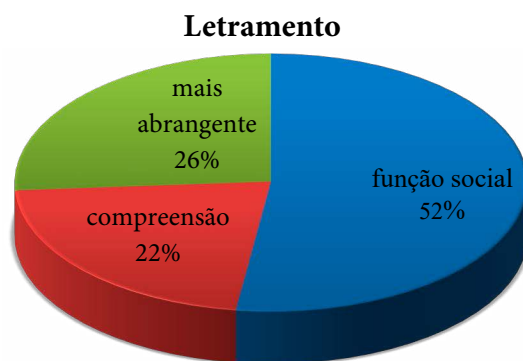
alfabetização deve partir das unidades menores da língua – dos fonemas, das sílabas – em direção às unidades maiores – palavra, frase, texto (método fônico, método silábico). No entanto, de acordo com a teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) isso é um grande equívoco, pois fonemas e sílabas 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.

Na sequência, mostrar-se-á o que as OEs expressaram em relação à concepção de letramento.

3.2 Concepções das OEs sobre letramento referentes à 1ª coleta

O gráfico a seguir apresenta um panorama geral das definições sobre letramento analisadas.

Figura 02. Dados referentes à 1ª coleta sobre letramento



Fonte: Autora.

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):

‘Letramento: Uso social dos processos de leitura e escrita. É o que faço com esse conhecimento (ler/escrever)’. (S4)

‘Letramento: utilização da capacidade de leitura e escrita nos diferentes contextos sociais’. (S1)

‘A criança letrada é aquela que além de estar alfabetizada sabe usar a leitura e a escrita no cotidiano. Percebe que ela faz parte quando escrevo um bilhete, leio um convite, faço uma lista de compras... é a leitura e escrita fazendo sentido na vida’. (S3)

Nas escritas aqui reproduzidas, há 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 aprendida 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 as reproduções abaixo:

‘Letramento: Compreensão do que foi lido, escrito, do que está sendo expressado por palavras. Direto, ligado a leitura e sua decodificação.’ (S10)

‘Ato de compreender o que você lê, interpreta. Conjunto de práticas da escrita.’ (S11)

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.

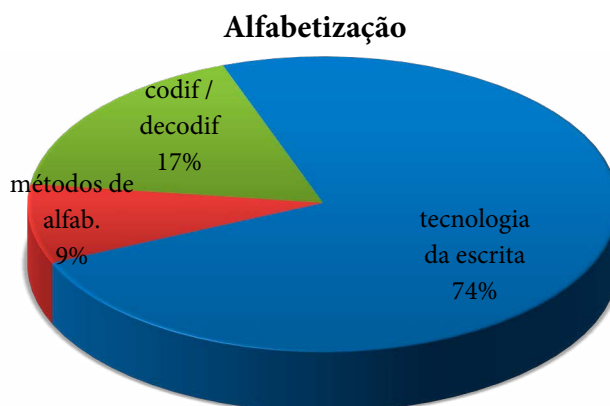
Embora essa coleta de escritas das OEs tenha ocorrido como uma ação de pesquisa vinculada ao projeto de pesquisa do OBEDUC, convém ressaltar que ela foi realizada após uma palestra sobre alfabetização e letramento durante o segundo dia de formação do curso inicial do Pacto. Além disso, muitas dessas OEs já tinham passado por outros processos de formação continuada, como o Pró-letramento, envolvendo a mesma temática. Isso parece sinalizar um dado relevante 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.

3.3 Concepções das OEs sobre alfabetização referentes à 2ª coleta

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 indícios de algumas mudanças naquelas referentes à alfabetização, como visualiza o gráfico a seguir:

Figura 03. Dados referentes à 2ª coleta sobre alfabetização



Fonte: Autora.

É possível verificar, nas respostas das OEs, 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 ressignificar a utilização da leitura e escrita’ (S12)

‘Alfabetização é o processo/ensino da escrita e da leitura, é apropriação do Sistema de Escrita Alfabética’. (S3)

‘Alfabetização: processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. É tornar o indivíduo capaz de ler e de escrever’. (S1)

Nessa segunda coleta, observou-se que as definições sobre Alfabetização são ressignificadas como *‘processo de apropriação do sistema de escrita alfabética’*. Tal mudança configura-se relevante, 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. Esse dado corrobora com os princípios da teoria

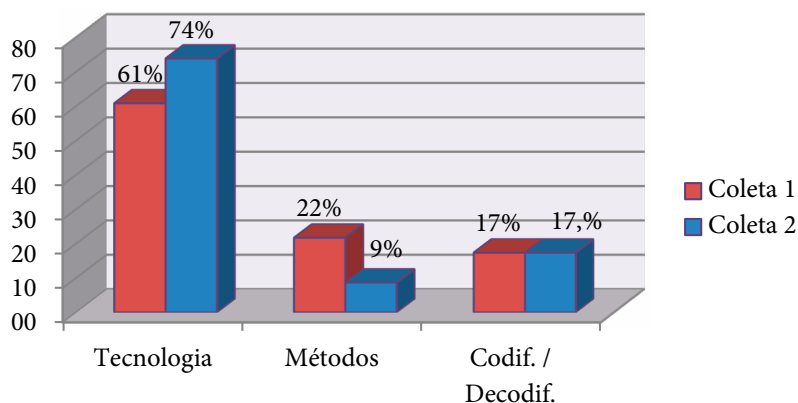
da psicogênese que infere que a apropriação do SEA não acontece instantaneamente, mas, sim, como resultado de um percurso evolutivo de reconstrução, no qual o alfabetizando é ativo nesse processo de conhecimento. Outro fator interessante é quando definem a alfabetização com um processo de apropriação 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 em alguns exemplos a seguir:

‘Processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou seja, é o domínio do código escrito.’ (S5)
 ‘Alfabetização é a compreensão e o domínio do código escrito’. (S6)
 ‘O conceito que tenho de alfabetização (em linhas gerais) é o que diz respeito à aquisição do código de escrita (leitura, escrita, compreensão e interpretação)’. (S7)

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.

Figura 04. Dados referentes à 1ª e à 2ª coleta sobre alfabetização



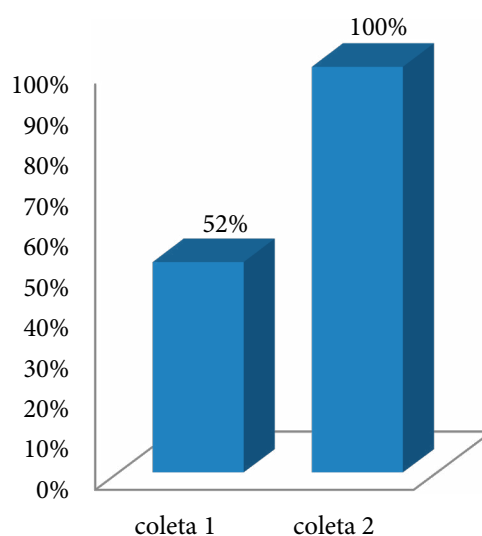
Fonte: Autora.

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.

3.4 Concepções das OEs sobre Letramento referentes à 2ª coleta

Diferentemente da primeira coleta, 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 segunda 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%, como se pode observar no gráfico a seguir:

Figura 05. Dados referentes à 1ª e à 2ª coleta sobre letramento/função social



Fonte: Autora.

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, são exemplificadas 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)

‘Letramento: condição de quem cultiva e exerce práticas sociais de leitura e escrita. Um indivíduo pode não ser alfabetizado e nesse caso necessitar de um mediador/leitor, mas apoiar-se nas suas práticas sociais na escrita. Alfabetizar/letrando: Ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, refletindo sobre as diferentes situações onde o “ler” e o “escrever” são necessários e importantes condições de “inclusão social e cultural”’. (S4)

‘Letramento é o processo que torna o indivíduo letrado, conhecedor das práticas de leitura e escrita mas não necessariamente alfabetizado. O letramento é o uso social destas habilidades, sendo o processo mediado por significações sociais, ou seja, a função social da escrita.’ (S14)

Outra mudança perceptível nas definições das OEs, recém exemplificadas, 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.’ (S13)

‘Letramento: processo de apropriação da leitura e da escrita através do envolvimento com os distintos usos da escrita no contexto social (placas, notícias de jornal, receita de bolo, rótulos...). Possibilita a informação através da leitura. Tal processo tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita no lar, na sociedade e se prolonga por toda a vida.’ (S8)

‘É o processo que torna o indivíduo letrado, quer dizer, conhecedor das práticas de leitura e escrita (por ter o contato social com a mesma) mas não necessariamente alfabetizado (sabendo ler e escrever). Um exemplo de letramento seria a contação de histórias, inserimos o indivíduo no contato social da leitura e escrita, mas o mesmo pode não estar ainda alfabetizado.’ (S12)

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’.

4 Considerações finais

Como se observou nos dados de escrita das OEs, é possível descrever e analisar alguns indícios sobre a forma como essas docentes estão se apropriando de conceitos como os de alfabetização e letramento. Ainda que indissociáveis, a distinção 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.

Embora as concepções sobre letramento demonstrem uma maior apropriação teórica, um fato merece ser investigado: por que o mesmo não ocorreu com o conceito de alfabetização? 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 aparecem 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.

Referências

- 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.
- GINZBURG, Carlo. *Relações de Força*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos e Emblemas Sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- 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.