

Evolução e mudanças nos conceitos de alfabetização e letramento em professoras participantes do PNAIC¹

Evolution and changes on the concepts of literacy and initial reading instruction in teachers participating in PNAIC

La evolución y el cambio de los conceptos de alfabetización y letramento en los profesores que participan en el PNAIC

Carmen Regina Gonçalves Ferreira – Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
Marta Nörnberg – Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

RESUMO

Este artigo discute a evolução e a mudança dos conceitos de alfabetização e letramento em textos elaborados por professoras que participaram do programa de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O artigo resulta da análise de conteúdo de 80 textos escritos por 23 professoras. Os resultados mostram que os entendimentos sobre os dois conceitos, inicialmente vagos, abrangentes e imprecisos, sofreram mudanças, ao longo do processo formativo. O artigo conclui que na formação continuada as práticas de escrita, leitura e reflexão coletiva favorecem o desenvolvimento profissional, pois oportunizam condições e tempo para que as docentes possam problematizar e sistematizar conhecimentos, ampliando sua capacidade de posicionamento e elaboração conceitual.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; alfabetização; reflexão; PNAIC.

ABSTRACT

This article discusses the evolution and change in the concepts of literacy and initial reading instruction in texts elaborated by teachers who participated in a continuous training program, National Pact for the Alphabetization at the Right Age (PNAIC). The article results of the content analysis of 80 texts written by 23 teachers. The results show that the understanding about the two concepts, initially vague, broad and inaccurate, changed along the formative process. The article concludes that during in-service training the practices of writing, reading and collective reflection favor professional development, as they provide conditions and time for teachers to problematize and systematize knowledge, broadening their capacity of self-assertion and conceptual elaboration.

Keywords: professional development; literacy; reflection; PNAIC.

¹ Este artigo resulta do projeto de pesquisa “Pensamento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional Docente” (Edital Universal CNPq – Chamada MCTIC/CNPq nº 28/2018).

RESUMEN

En este artículo se analiza la evolución y el cambio de los conceptos de alfabetización e letramento en textos elaborados por profesores que participaron en un programa de formación continua, el Pacto Nacional para la Alfabetización a la Edad Adecuada (PNAIC). El artículo es el resultado del análisis del contenido de 80 textos escritos por 23 profesores. Los resultados muestran que la comprensión de los dos conceptos, inicialmente vaga, amplia e inexacta, cambió a lo largo del proceso formativo. El artículo concluye que durante la formación continua las prácticas de escritura, lectura y reflexión colectiva favorecen el desarrollo profesional, ya que proporcionan condiciones y tiempo para que los docentes problematicen y sistematicen el conocimiento, ampliando su capacidad de autoafirmación y elaboración conceptual.

Palabras-clave: desarrollo profesional; alfabetización; reflexión; PNAIC.

Introdução

Contextos educacionais complexos e plurais demandam das professoras² o esforço de combinar ações teóricas e práticas para melhorar a qualidade de ensino e garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Para isso, investir na formação continuada é premissa para a melhoria e para a qualidade das práticas educativas, além de se constituir em direito da professora alfabetizadora, conforme preconiza a política educacional brasileira (BRASIL, 1996; 2014).

Em 2012, o governo federal instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012), um programa de formação continuada proposto pelo Ministério da Educação e desenvolvido, de forma colaborativa, por Instituições de Ensino Superior (IES) e redes públicas de ensino básico. Na Universidade, supervisoras e formadoras de estudo atuaram na formação das professoras orientadoras de estudo (OE) que, por sua vez, realizaram os encontros com as professoras alfabetizadoras do ciclo de alfabetização nas redes municipais e estaduais de ensino. Em formato multiplicativo, uma rede de formação foi articulada desde o ensino superior até a educação básica, colocando em circulação diferentes saberes que se complementavam e foram sendo ampliados tendo como finalidade principal o desenvolvimento profissional docente e a melhoria das práticas de ensino e dos índices na alfabetização.

Na instituição em que se desenvolveu o trabalho formativo do PNAIC objeto de investigação deste trabalho, observou-se que, desde a primeira edição do programa, no ano de 2013, foram priorizados os estudos e as reflexões sobre conceitos e conhecimentos específicos das áreas de ensino no ciclo de alfabetização. Tais práticas formativas visavam à criação de situações didáticas que propiciassem às professoras alfabetizadoras condições para avaliar e planejar os processos de ensino

² O uso do gênero feminino é feito em razão de que a docência nos anos iniciais é preponderantemente realizada por mulheres.

e de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Também visavam à discussão e à escrita sobre estes conceitos e seus desdobramentos, tendo como intenção contribuir para maior domínio conceitual, entendimento das teorias e metodologias no campo da alfabetização e do letramento.

Este artigo resulta da análise de 80 textos escritos por 23 professoras, que atuavam como orientadoras de estudo, produzidos a partir de questões sobre as quais as docentes dissertavam, expondo seus conhecimentos. Após determinado tempo de estudo e aprofundamento teórico-prático, as questões eram, novamente, submetidas ao mesmo grupo. Em relação às temáticas alfabetização e letramento, a primeira escrita foi realizada no segundo dia de formação do curso inicial do PNAIC, em janeiro de 2013, após o grupo participar de uma palestra e antes de realizar leituras e discussões sobre o tema nos cadernos de formação (BRASIL, 2012). A segunda escrita, por sua vez, ocorreu no mês de março do mesmo ano, depois de realizadas leituras complementares, como as dos textos de Morais (2012) e Soares (1998), e a releitura dos cadernos de formação. Por fim, a terceira e última escrita foi elaborada em outubro de 2014, já no segundo ano de formação. Importante registrar que as participantes autorizaram o uso de seus textos para fins de pesquisa por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme orienta a Resolução CNS nº 466/2012.

A análise dos textos foi conduzida com base nos procedimentos da análise de conteúdo (BARDIN, 2006), ancorando-se na posição teórico-analítica de que a evolução e a mudança conceituais podem ser favorecidas em processo de formação profissional. Essa posição é construída a partir do modelo teórico de Posner et al. (1992), que explicam as evoluções e as mudanças conceituais como modificações profundas que ocorrem nas concepções ou nas percepções cognitivas que o sujeito possui, o que produz alterações na estrutura de conceitos e ideias prévias que tem sobre um determinado assunto ou fenômeno. No caso deste estudo, buscou-se observar as evoluções e as mudanças em relação à compreensão sobre dois temas centrais da escolarização inicial: a alfabetização e o letramento. O propósito da análise foi observar se houve mudanças, por parte dos sujeitos envolvidos na formação, com relação à compreensão conceitual, ao longo da formação continuada do PNAIC, explicitando as evoluções e/ou mudanças observadas.

Os resultados da análise dos textos indicam aspectos que reforçam a importância de programas e processos de formação continuada de alfabetizadoras como os realizados no âmbito do PNAIC. O estudo sobre as conceitualizações elaboradas pelas professoras é relevante na medida em que traz elementos que explicitam ou tangenciam aspectos da sua prática pedagógica, o que, por sua vez, possivelmente, tenha refletido, diretamente, no modo como realizavam o trabalho de formação continuada com as alfabetizadoras e, também, como organizavam e conduziam o trabalho pedagógico com as crianças no ciclo de alfabetização.

Evidenciar e especificar tais conceitualizações são atividades necessárias para que se possam redefinir políticas e processos de formação continuada que venham ao encontro das necessidades e práticas vivenciadas pelas professoras no processo de alfabetização e letramento.

Alfabetização e letramento: apontamentos teóricos

Neste texto, os termos alfabetização e letramento são conceitualizados com base nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (1998; 2003) e Morais (2012). Estes autores têm procurado compreender como a criança se apropria da escrita e da leitura, assim como investem em estudos que procuram sistematizar aspectos próprios do papel de professora alfabetizadora como responsável pelo processo de organização e produção de situações que favoreçam a aprendizagem da leitura e da escrita.

Mortatti (2000; 2004) explica que, durante décadas, a investigação sobre como ocorrem os processos de aprendizagem da leitura e da escrita resultou na elaboração de métodos de alfabetização propostos com a finalidade de orientar e organizar as práticas de ensino, muitas vezes, entendidos como regras que precisam ser seguidas pela professora e pela criança para que esta se alfabetize. No método tradicional de alfabetização, por exemplo, tem-se uma imagem sobre as crianças, imaginando-as como tábulas rasas e com poucas condições e possibilidades de trazerem consigo conhecimentos acerca da leitura e da escrita ao ingressarem no primeiro ano de escolarização. Sob esse olhar, a professora atua como mera transmissora de conhecimentos e informações sobre o sistema de escrita. São valorizadas atividades focadas no treino, no traçado das letras, na sonorização mecânica e na realização de exercícios de cópia. O método tradicional é pautado em uma visão empirista/associacionista de aprendizagem, na qual se acredita que 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. Essa abordagem entende que, depois de memorizadas as correspondências letra-som, a criança desenvolve, naturalmente, o processo de compreensão do funcionamento e significado da escrita e da leitura.

No âmbito dessa visão empirista/associacionista de aprendizagem, duas abordagens metodológicas destacam-se: 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), e propõem-se exercícios repetitivos de pronúncia e de escrita dessas unidades mínimas até chegar às maiores unidades, ou seja, às frases e aos textos. Já o método analítico faz o caminho inverso: parte do texto para as partes porque compreende que a criança, antes de enxergar os detalhes, avista o todo e, então, aprende a se ater

às minúcias, isto é, 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 e TEBEROSKY, 1999, pp. 19-20).

Em ambos os métodos, os fatores internos que afetam o modo como as crianças desenvolvem o aprendizado da leitura e da escrita não são considerados. As professoras possuem apenas a obrigação de transmitir o conteúdo de forma pronta, sem uma efetiva preocupação por criar condições que promovam momentos de reflexão das crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita. Nesse sentido, estudos desenvolvidos com foco nos materiais para o ensino e com professoras participantes do PNAIC (VIEIRA, 2017; CLARINDO, 2018) têm mostrado que ideias, atividades e procedimentos característicos do método sintético ainda aparecem com frequência nas práticas de alfabetização ou se mantêm de forma implícita nos processos de decisão e encaminhamento didático. Em razão disso, explicitar e discutir os entendimentos que se têm sobre alfabetização e letramento e, sobretudo, investir em processos ou programas de formação em que tais entendimentos sejam problematizados, são ações que oportunizam e favorecem o aprofundamento e a apropriação conceitual, bem como provocam o desenvolvimento da prática pedagógica a partir da compreensão de tais conceitos aplicados em situações concretas de ensino e de aprendizagem.

O processo de alfabetização é multifacetado e multidimensional, o que exige da docente amplo conhecimento e domínio das dimensões teóricas e práticas nele implicadas. O sistema de escrita alfabética, especificamente, é complexo para ser reduzido 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 registrado de várias maneiras, dependendo da posição dentro da palavra e das regras do sistema. Morais (2012, p. 47) 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”.

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

O estudo da psicogênese (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999) mostra que, desde o início da aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças produzem hipóteses sobre

seu funcionamento. Por isso, a repetição, por parte das alfabetizadoras, das correspondências fonema-grafema em nada auxilia a criança a compreender como a escrita e a leitura funcionam. Exemplo de hipótese produzida pelas crianças, na fase inicial de alfabetização, é a de que se escreve desenhando. Para superá-la, elas necessitam descobrir que se escreve com letras e que estas são distintas de desenhos e números.

Há outro equívoco observado entre os entendimentos das docentes: fonemas e sílabas seriam unidades naturais que as crianças conseguiriam perceber facilmente; porém, a construção do pensamento dos aprendizes acerca do sistema de escrita alfabética não se dá de forma tão óbvia. Morais (2012) aponta que, subjacente aos métodos sintéticos, está a ideia de que a criança compreenderia, desde cedo, que as letras substituem os sons das palavras que pronunciamos. Para o autor, esse equívoco está atrelado 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 daquilo que está escrito e à escrita sobre o que se fala.

Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que, ao chegar à escola, as crianças carregam consigo conhecimentos a respeito da língua materna e da leitura e escrita, que precisam ser aproveitados. Tal ideia é demonstrada pelas fases de desenvolvimento da aquisição da língua escrita, definidas como pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética e alfabético-ortográfica (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO; PONTECORVO, 1996). Em cada uma dessas fases há hipóteses sobre a escrita que a criança vai produzindo e que necessitam ser questionadas por meio de desafios que a provoquem a mostrar o que sabe e avançar em seu processo de aprendizagem.

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, em que todos os métodos foram esquecidos. Soares (1998; 2016) adverte que houve certa perda da especificidade da alfabetização, que estaria vinculada a uma concepção errada, associada ao construtivismo³ e ao modo como a concepção construtivista de alfabetização se difundiu. A interpretação equivocada foi a de que, a partir de então, não seria mais preciso utilizar nenhum método para ensinar a ler e a escrever, bastando, unicamente, apresentar ao educando materiais gráficos para que ele fosse construindo seu conhecimento sobre a leitura e a escrita. No entanto, o tempo

³ Construtivismo é uma teoria que afirma que o conhecimento decorre de uma construção pessoal do sujeito. Tem como principal referência os estudos de Jean Piaget, sobre a epistemologia genética, a qual sustenta que a criança passa por diferentes estágios para adquirir e construir o conhecimento (BECKER, 2001).

mostrou a falácia dessa compreensão e o fracasso da alfabetização tornou-se inevitável, o que fez com que pesquisadores e alfabetizadores retomassem alguns conceitos e buscassem outras formas de ensino.

Nesse sentido, uma das ideias centrais, tomadas pelo PNAIC como fio condutor da formação e da discussão sobre as práticas de alfabetização realizadas, foi a de alfabetizar letrando. Sob esse enfoque, o aprendizado da leitura e da escrita precisa acontecer de forma que as crianças possam compreender seu funcionamento, desenvolvendo-as com autonomia para, assim, perceberem sua função social nos contextos em que vivem e na sociedade como um todo. Tal ideia encontra amparo na produção de Soares (1998, p.47), que pontua a distinção entre alfabetizar e letrar como duas ações específicas, porém intrínsecas: “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”. Além disso, é preciso compreender que a simples junção das letras e a produção de seus sons não garantem que a alfabetização ocorra, pois não são essas as ações que fazem uma pessoa ser considerada alfabetizada, mas sim a compreensão e a reflexão sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética e a inserção em práticas sociais de leitura e de escrita, que podem favorecer a alfabetização na perspectiva do letramento (SOARES, 1998).

No contexto das teorizações explicitadas e em razão das muitas críticas feitas ao construtivismo, o que se propõe é uma reinvenção da alfabetização (SOARES, 2003) a partir de uma correta interpretação da teoria da psicogênese da língua escrita, o que exige realizar um ensino sistemático da escrita, constituindo práticas de alfabetização na perspectiva do letramento. Para isso, como refere Soares (2016, p. 352), é preciso alfabetizar com método, isto é, “alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais métodos de alfabetização”.

Assim, é no contexto da reinvenção da alfabetização e de um alfabetizar com método que a formação continuada e a produção de materiais (acervos literários, jogos, livros didáticos), no âmbito do PNAIC, foram desenvolvidos. Os materiais do Pacto propõem, entre outros, o uso de estratégias de reflexão sobre a escrita e a leitura por meio de trabalho pedagógico sistematizado, estabelecendo situações que permitam à criança pensar sobre como a escrita e a leitura funcionam. Nessa perspectiva conceitual, saber ler e escrever não significa apenas deixar de ser analfabeto, mas sim deixar de estar excluído da sociedade letrada, poder acessar bens culturais e tornar-se cidadão de direitos.

Alfabetização e letramento: evolução e mudança conceituais observadas

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 geralmente ocorre 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’”.

Ao analisar as primeiras escritas das orientadoras de estudo sobre alfabetização, verificou-se que 61% das 23 participantes definiram a alfabetização como o ato de alfabetizar e de tornar o sujeito capaz de ler e escrever; como aquisição da tecnologia da escrita. A seguir, citamos algumas respostas dadas pelas orientadoras de estudo que, por questões éticas, serão referidas pela sigla OE seguida de numeração sequencial:

Alfabetização: processo de aquisição das técnicas e habilidades necessárias à prática da leitura e escrita. (OE1)

Processo de aquisição da tecnologia da escrita. (OE2)

A alfabetização é ação, processo de aquisição da escrita, passando por suas várias hipóteses. (OE3)

As respostas apresentadas vêm ao encontro do referencial teórico explorado nos cadernos de formação do PNAIC, como as afirmações de Soares (1998) sobre os temas. A forma como mais da metade das orientadoras de estudo definiu a alfabetização, como sendo um processo de aquisição de uma técnica, configura-se em indício de que concebem que, na alfabetização, há necessidade de trabalho específico de ensino que envolva ler e escrever.

Em 17% das escritas das orientadoras de estudo, a alfabetização foi definida como “processo de apropriação da linguagem escrita, que passa pela codificação (escrita) e pela decodificação (leitura) do código alfabético” (OE4), ou como “processo de conhecer o código linguístico, ler e escrever são ações que fazem parte deste processo. Nessa etapa podemos também chamar de decodificação” (OE5). Nessas definições, evidenciam-se os termos codificação e decodificação que, juntamente às anteriores, as quais descreviam a alfabetização como domínio de uma técnica, podem estar relacionadas às concepções referidas no texto “Reinvenção da Alfabetização”. Nesse texto, Soares (2003, p. 17) afirma que aprender a ler e a escrever envolve o saber relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar, pois, “linguisticamente, ler e escrever é aprender a codificar e a decodificar.” Além disso, a criança precisa aprender a segurar um lápis e

entender que há uma ordem no momento da escrita (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, condenaram o ensino direto e explícito do sistema de escrita e muitas alfabetizadoras criaram a falsa ideia de que as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática. Tal construção seria decorrência natural de sua interação com numerosas e variadas práticas de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, deixando de lado as atividades de alfabetização, sobretudo de exploração das características do sistema de escrita. É o que Soares (2003) chama de perda da especificidade do processo de alfabetização nas práticas escolares, pois, segundo a autora, a alfabetização não pode ficar diluída nas práticas de letramento. A alfabetização exige o ensino de uma técnica e o acesso a essa técnica possibilita codificar e decodificar a língua escrita, isto é, ler e escrever. Portanto, quando as orientadoras de estudo 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, corresponde a aprender a codificar e a decodificar, como demonstram as seguintes afirmativas: “Aquisição da tecnologia escrita (ler e escrever). O ler decodificando, interpretando e entendendo”. (OE6) “Implica que o sujeito seja capaz de ler, escrever e compreender, decodificando e interpretando”. (OE7)

O interessante dessas escritas repousa na ideia de que percebem que a alfabetização guarda especificidades que precisam ser ensinadas, embora se distanciem das definições que inferem que a alfabetização envolve apenas uma série de aspectos técnicos que fazem parte da tecnologia da escrita (61% das definições das OE). 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 dão sentido ao domínio dessa técnica. Embora seja correto afirmar que existe a especificidade de codificação e decodificação, a alfabetização necessita de processos de ensino e de aprendizagem que envolvam outras habilidades, como a de reflexão sobre as características do sistema de escrita.

Em algumas escritas das orientadoras de estudo, foi possível perceber certa relação com os métodos de alfabetização, embora mostrando sentidos imprecisos ou vagos em relação a sua compreensão:

Alfabetização é quando se utiliza métodos teóricos fonéticos, silabação (OE8)

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. (OE9)

Observou-se que 22% das orientadoras de estudo ainda apresentavam uma visão empirista/associacionista de aprendizagem, na qual se acredita que basta ao aluno ver, copiar e reproduzir letras, sílabas, palavras e suas correspondências orais, de forma repetitiva e mecânica, para aprender. Percebeu-se a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual, lembrando, 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 orientadoras de estudo, desconsidera a importância de criar situações de reflexão sobre o sistema de escrita e de produzir e utilizar técnicas de ensino que auxiliem seu aprendizado.

Com relação à concepção de letramento, na primeira coleta, verificou-se que 52% das orientadoras de estudo 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). (OE10)

Letramento: utilização da capacidade de leitura e escrita nos diferentes contextos sociais. (OE11)

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. (OE12)

Nesses trechos, por exemplo, há indícios de uma compreensão de alfabetização e de letramento como 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 orientadoras de estudo (22%) associaram o letramento à ampliação do ato de alfabetizar, definindo-o como o processo que inclui a compreensão do lido e do escrito. O letramento é tratado como se fosse uma extensão da própria alfabetização, até então vista apenas como a ação de ler e de escrever, à qual passa a ser acrescentado de um elemento novo: a compreensão.

Letramento: Compreensão do que foi lido, escrito, do que está sendo expressado por palavras. Direto, ligado a leitura e sua decodificação. (OE13)

Ato de compreender o que você lê, interpreta. Conjunto de práticas da escrita. (OE14)

Na escrita de 26% das orientadoras de estudo, apareceram definições sobre o letramento como um processo mais abrangente que a alfabetização. É mais abrangente não apenas porque a pessoa letrada compreende o que escreve ou o que lê, mas porque percebe que tal processo permite extrapolar os limites da tecnologia da escrita. Este é o sentido que se observa nas escritas das professoras quando utilizaram expressões como: “alfabetização baseada na leitura de mundo” (OE15); “leitura de mundo de tudo que se vê” (OE16); “compreensão maior, do todo” (OE17); “significação de algo que vai além da palavra” (OE18); “ocorre desde o nascimento e ocorre a vida a fora” (OE19). Consideram-se tais expressões como sendo vagas, do ponto de vista conceitual, pois, embora procurem mostrar que o letramento possui um papel maior a desempenhar em relação ao processo de alfabetização, são definições imprecisas. Os usos dessas expressões podem configurar indícios da dificuldade em conseguir conceituar o que é letramento.

É importante informar que essa coleta foi realizada após uma palestra sobre alfabetização e letramento, no segundo dia de formação do curso inicial do PNAIC. Além disso, muitas dessas orientadoras de estudo 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: temas como estes, que a princípio já poderiam estar consolidados pelos educadores, seguem, ao longo do exercício profissional, carecendo de aprofundamento teórico-conceitual. Nossa hipótese é de que sua discussão continua imprescindível, dada a própria dinâmica e complexidade que envolvem o processo de apropriação da escrita e seu ensino, bem como as especificidades e singularidades dos sujeitos aprendentes, que exigem das docentes observar quais são as novas demandas ou necessidades das crianças, que precisam ser interpretados em razão das dimensões contextuais e sociais que as envolvem.

Partindo do princípio de que o processo de formação é contínuo e o aprofundamento teórico é gradual, após um intervalo de dois meses, foram propostas as mesmas questões sobre alfabetização e letramento. Nessa 2ª coleta, observou-se nas definições das orientadoras de estudo certo crescimento da categoria “tecnologia da escrita” (74%) em relação à primeira coleta (61%). As respostas 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”. Em 74% das orientadoras de estudo, muitas das definições parecem indicar que

compreendem a alfabetização como sendo a aquisição do sistema convencional de escrita. Isso permite dizer que houve 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 utilizá-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 (OE20)

Alfabetização é o processo/ensino da escrita e da leitura, é apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. (OE21)

Alfabetização: processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. É tornar o indivíduo capaz de ler e de escrever. (OE22)

Nessa segunda coleta, observou-se que as definições de alfabetização são ressignificadas como processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Essa é uma mudança conceitual importante, visto que, anteriormente, a percepção das orientadoras de estudo parecia mais focada na dinâmica das especificidades da alfabetização e, na coleta seguinte, a alfabetização é vista como processual. Essa é uma questão relevante, pois a teoria da psicogênese ressalta que a apropriação do sistema de escrita alfabética não acontece instantaneamente, mas sim como resultado de um percurso evolutivo de reconstrução, no qual o alfabetizando é ativo. Outro fator interessante é que definem a alfabetização como 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.

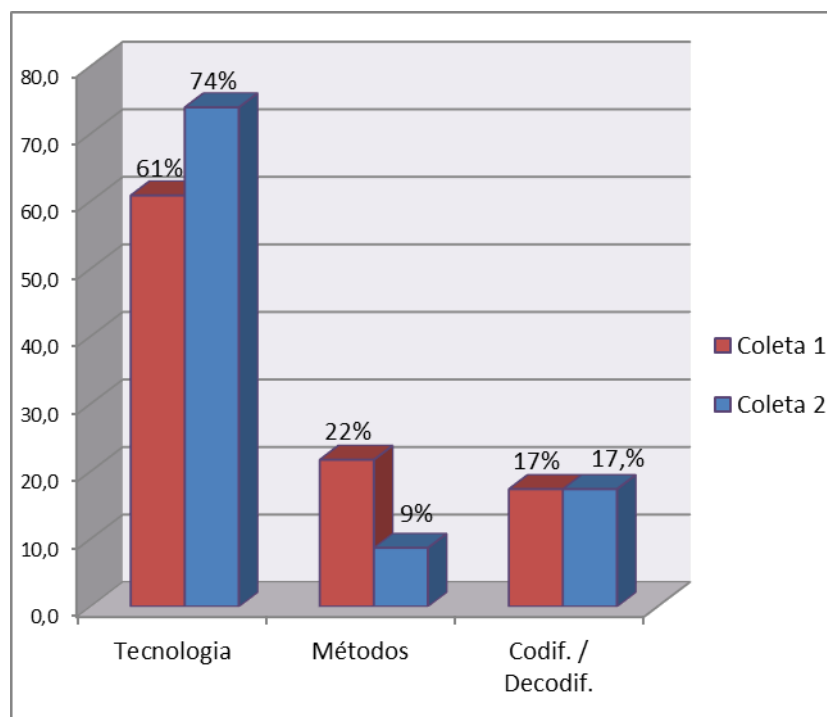
Na segunda coleta, notou-se, ainda, a presença de definições sobre a alfabetização como sendo resultado da dicotomia codificação/decodificação (17%), como mostram os excertos a seguir:

Processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou seja, é o domínio do código escrito. (OE23)

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). (OE24)

O Gráfico 1 mostra que essa é uma ideia que se manteve inalterada em relação à primeira coleta (17%). Já as definições que parecem estar ancoradas nos métodos de alfabetização tiveram um grande decréscimo: de 22% passaram para 9%, na segunda coleta.

Gráfico 1: Conceitualizações sobre alfabetização presentes na 1ª e 2ª coletas



Fonte: Elaborado pela as autoras (2019).

Acredita-se que o estudo de grande parte do material sugerido para leitura, nos cadernos de formação do PNAIC, e as discussões realizadas durante as atividades presenciais de formação tenham contribuído para desvincular a concepção de alfabetização 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 determinada ideia de outra não significa, necessariamente, esclarecimento do que constitui, claramente, a ação de alfabetizar.

Com relação às concepções sobre letramento, diferentemente da primeira coleta, em que os dados mostraram diversas definições – que iam desde a função social da tecnologia da escrita até a compreensão do lido/escrito, dentre outras, pouco precisas – na segunda coleta, apareceram indícios de uma maior compreensão sobre o conceito. Na primeira, o percentual de orientadoras de estudo que definiram o letramento como a função social da “tecnologia da escrita” foi correspondente a 52%; já na segunda, o percentual culminou em 100%. O percentual não só aumentou como também as definições apresentaram apropriações teoricamente mais adequadas do que na coleta anterior. Vejamos algumas dessas escritas que mostram ampliação da conceitualização:

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. (OE25)

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 necessárias e importantes condições de "inclusão social e cultural". (OE26)

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. (OE27)

Outra mudança perceptível nas definições das orientadoras de estudo foi o estabelecimento de relação entre os conceitos de alfabetização e letramento, considerados distintos, mas indissociáveis, embora um não precise ser pré-requisito do outro. Na coleta anterior, das 23 orientadoras de estudo, apenas duas mencionaram essa relação. 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 estavam 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. (OE28)

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. (OE29)

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. (OE30)

As definições de letramento, que anteriormente foram expressas de forma vaga, ganham, nesse segundo momento de (re)escrita, significação mais precisa e

exemplos de aplicabilidade no contexto social. É possível perceber que as orientadoras de estudo parecem entender a função social da leitura e da escrita. Resta saber até que ponto esse entendimento é capaz de incidir na sua prática docente para que alie o que se compreende com o saber fazer pedagógico.

Na terceira coleta, realizada em outubro de 2014, observou-se que as definições sobre alfabetização, na sua quase totalidade, foram descritas como sendo a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) que possibilita aos aprendizes saber ler e escrever. Também foi observado que muitas das definições a respeito da alfabetização foram mais bem detalhadas pelas orientadoras de estudo, como se pode visualizar no excerto a seguir:

Alfabetizar é compreender o SEA. O valor posicional das letras nas palavras, compreender que dependendo da posição das letras nas sílabas, ela vai ter um valor sonoro. Só a compreensão dos “sons” das letras de forma isolada não garante a compreensão do SEA. (OE31)

Embora, na segunda coleta, as orientadoras de estudo já mencionassem a importância de se entender o processo de alfabetização inserido em práticas de letramento, na terceira coleta, elas frisam esse aspecto em seus textos. Observou-se, ainda, o quanto as escritas tornaram-se mais extensas e reflexivas, ao definirem tanto a alfabetização quanto o letramento:

[...] a ideia de alfabetização era completamente destituída de letramento, onde alfabetizar era o domínio de um código da escrita, e após os estudos referente ao bloco de alfabetização e os materiais lidos e “estudados” na formação, tive a oportunidade de aprofundar tal conhecimento, percebi que alfabetização não pode estar dissociada de letramento (alfabetização da vida). Hoje inicio uma caminhada na visão da alfabetização no todo, isto é, trabalhando com um currículo de inserção, onde o aluno tenha voz e vez no processo educativo. Muitas vezes pedagogizamos e temos dificuldade de contextualizar ações de aprendizagens, tendo um plano (currículo) engessado dificultando, deixando de promover aprendizagens significativas para vida – alfabetizar letrando vai além do ler e escrever na escola. Mas sei que tenho muito que estudar sobre esse tema. (OE32)

Hoje, quando somos tentados a descrever como trabalhamos em nossas salas de aula, logo afirmamos: “visamos nossa prática de alfabetização visando o letramento”, ou seja, procuramos desenvolver um trabalho que contemple práticas de inserir nossos alunos no processo de alfabetização, para aquisição da escrita, leitura e desenvolvimento da oralidade partindo do contexto e das práticas sociais ao qual ele está inserido. Alfabetizar letrando é praticar ações de ensinar a ler e escrever de forma contextualizada com a realidade. (OE33)

Conforme as declarações das orientadoras de estudo, a máxima de alfabetizar letrando requer das profissionais da educação saber levar as crianças à apropriação do sistema de escrita alfabética, ao mesmo tempo em que, envolvidas em situações do uso social da escrita, desenvolvam a capacidade de ler e produzir textos com

finalidades distintas. Algumas orientadoras de estudo mencionaram teóricos trabalhados e como esses concebem os processos de alfabetização e de letramento:

[...] Esta distinção (processos de alfabetização e letramento) é tênue e está profundamente interrelacionada sendo que para alguns estudiosos como *Ferreiro* e *Fernandes* esta dissociação inexistente ou não faz sentido, por outro lado, os estudos de *Magda Soares* colocam que é necessário refletir sobre estes ambos processos pois a construção da escrita, mesmo que em nível alfabético não garante a ampliação destes conhecimentos dentro das diversas situações sociais em que o sujeito está inserido e que também indivíduos que, mesmo não dominando a leitura e a escrita, estão imersos e são usuários de forma bastante dinâmica das diversas situações cotidianas de leitura e escrita, utilizando as mais variadas estratégias. (OE34) [grifos nossos]

Ainda no texto da OE34 uma questão apresentada refere-se à justificativa da relevância de se alfabetizar letrando, pois saber ler e escrever e fazer uso do sistema de escrita alfabética não é apenas deixar de ser analfabeto. Isso significa dizer que juntar letras e produzir fonemas não garante a alfabetização; não são essas as ações que fazem com que uma pessoa seja 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 de escrita, as quais podem favorecer a alfabetização na perspectiva do letramento (MORAIS, 2012).

Como já mencionado, o letramento foi descrito pelas orientadoras de estudo como implicando situações de uso social da escrita, desenvolvendo, na criança, a capacidade de ler e de produzir textos com finalidades distintas. Para isso, os contatos com a diversidade de gêneros e as situações de leitura e produção de textos devem acontecer de forma simultânea ao processo de aprendizado do sistema de escrita alfabético. Essas noções passam a estarem mais presentes nos textos analisados:

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. (OE35)

Letramento é, por sua vez, o uso social que o sujeito faz destes variados instrumentos e recursos de leitura e escrita para solucionar, compreender e ampliar sua ação e inserção no mundo. (OE36)

Nessa terceira coleta, embora se observe entre as escritas das orientadoras de estudo a quase unanimidade de modificação dos conceitos relacionados à alfabetização e ao letramento, das 23 orientadoras de estudo, a escrita de uma distancia-se das demais:

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. (OE37)

Percebe-se que, para essa docente, os conceitos ainda não estão claros. Sua definição traz a ideia de que existe primeiro uma etapa mecânica de aprendizagem da leitura e da escrita para, numa segunda etapa, ocorrer a compreensão da leitura e da escrita, apesar de mencionar que a alfabetização e o letramento são processos concomitantes.

Convém lembrar que, mesmo quando as docentes não possuem domínio da teoria sistematizada e consensuada numa área, há uma teoria implícita que norteia sua prática e explica a forma e a seleção de atividades e estratégias usadas (POSNER et al., 1982). Embora se observe significativo avanço nas definições apresentadas pelas orientadoras de estudo, ao longo de dois anos de formação, esse único dado, apresentado pela OE34, ao final das coletas, indica a necessidade de que temas como alfabetização e letramento, aparentemente esgotados, sejam revisitados, constantemente. Entende-se que o esclarecimento desses conceitos é fundamental, pois estão na base das ações pedagógicas de cada docente.

Considerações finais

De acordo com os dados de escrita analisados, observam-se alguns indícios que mostram que as orientadoras de estudo foram, aos poucos, reformulando suas conceitualizações sobre alfabetização e letramento, durante o processo de formação continuada. Ainda que indissociáveis, entende-se que a distinção de tais conceitos é fundamental para que a alfabetização seja compreendida 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. Estabelecer essa distinção permite que as práticas pedagógicas possam contemplar atividades que estimulem as crianças a desenvolver e qualificar habilidades inerentes aos atos de ler e escrever, além de valorizar as experiências culturais em que os diferentes usos sociais da leitura e da escrita estão presentes.

A análise dos dados de escrita das orientadoras de estudo permitiu observar maior evolução e mudança na compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, que, na primeira coleta, era mais vaga, assumindo, num segundo momento de (re)escrita, entendimento mais preciso, que incluía exemplos de aplicabilidade em situações reais de uso no contexto social.

Na segunda coleta, foi possível observar um maior distanciamento das concepções que vinculavam o conceito de alfabetização aos métodos de ensino tradicionais. Porém, as definições ainda apareceram dissociadas de uma perspectiva 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. Na última coleta, verificou-se, exatamente, essa evolução e mudança conceitual, pois foi possível observar, nos textos das orientadoras de estudo, maior apropriação teórica, com explicações mais detalhadas e reflexivas.

Com base nas análises dos textos elaborados no contexto formativo pesquisado, parece ser possível inferir a importância da formação continuada para os processos de reflexão e ressignificação das concepções que repercutem no fazer pedagógico. Os momentos de formação continuada apresentam potencial para permitir condições para a ação reflexiva. Entretanto, para desenvolver uma ação reflexiva, as professoras precisam ter asseguradas condições de trabalho, com tempo e espaço adequados para o estudo. Além disso, entende-se que é preciso acessar subsídios teóricos e realizar interlocuções qualificadas com outras docentes ou formadoras de professoras para compreender o que se constitui como objeto de seu trabalho pedagógico. Isso envolve compreender diferentes dimensões, seja do ponto de vista dos conceitos e dos processos de aprendizagem, seja em relação às dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem da escrita e da leitura, seja de aspectos decorrentes das experiências sociolinguísticas das crianças, entre outras.

Ainda considerando as evidências produzidas por meio da análise dos dados coletados, é possível inferir que encontros de formação continuada, como os propostos pelo PNAIC, podem proporcionar às professoras alfabetizadoras momentos de estudo e de troca de experiências. Com base em suas práticas docentes podem problematizar e ampliar as ideias explicitadas com a ajuda de elementos conceituais construídos a partir da leitura dos materiais de formação. Vale acrescentar que a formação do PNAIC criou condições de diálogo entre as docentes, o que parece ter promovido importantes reflexões sobre as práticas por elas desenvolvidas, o que talvez, inclusive, contribuiu para a modificação conceitual observada em suas escritas. Nesse sentido, infere-se que investimentos na formação continuada apresentam potencial importante e relevante para a formação docente, visto que tal formação oferece condições para que o profissional da educação possa exercer e ampliar a sua capacidade reflexiva e intelectual, desenvolvendo recursos teórico-práticos para enfrentar os desafios encontrados no cotidiano escolar. A postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mas, também, o saber explicar, de forma consciente e consistente, as concepções que embasam sua prática, ampliando sua capacidade de julgamento e de tomada de decisões para um

agir pedagógico capaz de favorecer condições de ensino qualificadas para as crianças que frequentam as classes de alfabetização.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006. 279p.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001. 200p.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 23 dez., 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Edição Extra de 26 jun., 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União* n. 112, 13 jun., 2013.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, nº 129, 5 jul., 2012.

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).

CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. *Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas – RS*. 2018. 117f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 300p.

FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, Clotilde. Os limites entre as palavras: a segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, E. et al. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever*. São Paulo: Ática, 1996. pp.38-66.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. 192p.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000. 370p.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. 136p.

POSNER, George J. et al. Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, v. 66, n. 2, pp. 211-227, 1992.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 128p.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*. v.9. n.52. pp. 15-21, jul/ago., 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016. 384p.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. *Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita*. 2017. 197f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

Recebido em: 08/09/2020

Aceito em: 01/10/2020

Carmen Regina Gonçalves Ferreira

Doutora em Educação pela UFPel. Atualmente, realiza pós-doutorado em Educação na FURG (bolsista CAPES-PNPD). Desenvolve estudos sobre educação, alfabetização, educação infantil, linguística e formação docente. Contato: carmenreginaferreira@yahoo.com.br

Marta Nörnberg

Doutora em Educação pela UFRGS e Pós-Doutora em Educação pela UFMG. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq. Professora associada do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel. Desenvolve estudos sobre formação de professores, teoria e prática pedagógica, docência nos anos iniciais. Contato: martanornberg0@gmail.com