


O letramento como temática na formação docente: o que dizem os professores alfabetizadores

Literacy as a theme in teacher education: what teachers say

El letramiento como temática en la formación docente: lo que dicen los profesores

Rosana Mara Koerner - Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE | Departamento de Letras | Joinville | SC | Brasil. E-mail: rosanamarakoerner@hotmail.com | 

Marcia Nagel Cristofolini - Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE | Doutoranda em Linguística Aplicada UFSC | Joinville | SC | Brasil. E-mail: marcia.nagel.c@hotmail.com | 

Resumo: O estudo que aqui se apresenta objetivou verificar o que professores alfabetizadores dizem a respeito da abordagem acerca do letramento em suas formações iniciais e continuadas. Questionário e entrevista foram os instrumentos de geração de dados. Trata-se de pesquisa qualitativa, com uma abordagem etnográfica, desenvolvida ao longo de 2016 e 2017. Participaram da pesquisa 17 professoras do 1º ao 3º ano. A maioria (83% das professoras) teve contato com a temática do letramento na formação inicial, porém, de forma um tanto aligeirada. Uma maior aproximação com o conceito aconteceu na formação continuada, principalmente no PNAIC, e nas trocas que acontecem no ambiente escolar, entre os parceiros de trabalho.

Palavras-chave: professores alfabetizadores; formação inicial e continuada; letramento.

Abstract: The present article brings to discussion the initial and continuing training of alphabetizer teachers regarding the understanding about literacy. The question behind this paper is: What do literacy teachers say about the approach to literacy in their initial and continuing training? The aim is to identify if the literacy was thematic during the training process of the alphabetizer teacher of a small municipality to the north of Santa Catarina. Questionnaires and interviews were used as instruments for collecting the data that will be discussed here. The methodological approach was that advocated by qualitative research, in an ethnographic approach. The majority (83% of the teachers) had contact with the literacy studies during initial teacher education, however, in a somewhat light and superficial way. A closer relationship with the concept took place in continuing education, mainly at PNAIC, and in the exchanges that take place in the school environment, among work partners.

Keywords: alphabetizer teachers; initial and continuing training; literacy.

Resumen: El estudio que aquí se presenta tuvo el objetivo de comprobar lo que los profesores de alfabetización dicen a respecto del abordaje sobre el letramiento en sus formaciones iniciales y continuas. Cuestionario y entrevista fueron los instrumentos de generación de datos. Tratase de investigación cualitativa, con enfoque etnográfico, desarrollada a lo largo de 2016 y 2017. Participaron de la investigación 17 profesoras del 1º al 3º año. La mayoría (83% de las profesoras) tuvo contacto con la temática del letramiento en la formación inicial, pero, de manera ligera y poco profunda. Un mayor acercamiento con el concepto aconteció en la formación continua, principalmente en el PNAIC, y en los intercambios que ocurrieron en el ámbito escolar, entre compañeros de trabajo.

Palabras clave: profesores alfabetizadores; formación inicial y continua; letramiento.

- Recebido em: 23 de outubro de 2020
- Aprovado em: 08 de outubro de 2021
- Revisado em: 15 de junho de 2022

1 Introdução

O estudo em questão pode ser adicionado ao campo da Educação, mais especificamente nos estudos que tratam da formação docente. O foco da investigação está na formação do professor alfabetizador de um pequeno município ao norte de um estado da Região Sul do Brasil, no que diz respeito à alfabetização na perspectiva do letramento.

Assim, por meio de uma abordagem qualitativa, o objetivo do estudo foi responder à seguinte questão de pesquisa: o que professores alfabetizadores dizem a respeito da abordagem acerca do letramento em suas formações iniciais e continuadas? Dessa forma, almeja-se colaborar para as discussões sobre a formação do professor, especialmente do alfabetizador (professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental).

As discussões referentes à formação inicial e continuada estão fundamentadas nos estudos de Mortatti (2008), Gatti (2008), Gatti e Barretto (2009), Saviani (2009) e Marin (1995).

Inicialmente serão trazidas considerações sobre a formação do professor, tanto inicial quanto continuada. Os procedimentos metodológicos serão apresentados em seguida. Considerando tais informações, serão abordados os dados, sempre tendo em vista o objetivo proposto. Culminam o artigo as considerações finais, nas quais são apontadas algumas perspectivas para se pensar a formação continuada.

2 Considerações sobre a formação de professores alfabetizadores

Abordaremos pontos sobre a formação de professores, inicial e continuada, e indicaremos o letramento como uma questão mais recentemente tematizada no processo de formação docente. Para entender o presente da escola brasileira e da formação docente, retomamos fatos do passado e constatamos em Saviani (2009) que a “formação docente”, desde a época dos jesuítas, passando pelo advento das aulas régias e criação de universidades com a vinda da família real para o Brasil, não foi algo importante. Na primeira metade do século XIX, com a Lei das Escolas das Primeiras Letras, surge o ensino mútuo, ou seja, os alunos mais experientes ajudavam os alunos iniciantes. Os professores que não estivessem adequadamente formados para trabalhar nessas escolas deveriam procurar formação nas capitais e custeá-las por conta própria.

Nos primórdios da formação docente brasileira, ou seja, na pós-proclamação da República, nominava-se a formação do professor nas Escolas Normais como formação do professor primário. A expressão “professor alfabetizador” é recente. Não existia e ainda não existe um curso específico para formar professores alfabetizadores; sua formação estava atrelada aos cursos de formação de professores para atuarem nas Escolas Primárias e, atualmente, está atrelada à formação dos professores para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Mortatti (2008, p. 468), pode-se afirmar que a formação do professor alfabetizador ou do professor primário esteve, no decorrer da história, atrelada a três cursos/instituições: “Escola Normal, ao Instituto de Educação e a Habilitação Específica para o Magistério”.

Segundo Saviani (2009), em 1834, o Ensino Primário passa a ser responsabilidade das províncias que, por sua vez, à luz do que vinha acontecendo na Europa, criam as Escolas Normais com o intuito de formar os seus professores, dentre esses os “professores alfabetizadores”. A primeira Escola Normal foi criada na província do Rio de Janeiro em 1835, seguida pela Bahia e demais províncias nos anos subsequentes. A princípio, a preocupação dessas Escolas Normais era formar professores conhecedores dos conteúdos que iriam trabalhar em sala de aula com seus alunos:

O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 144).

Com a reforma do ensino público paulista em 1890, de acordo com Saviani (2009, p. 145), institui-se a Escola-Modelo, anexa à Escola Normal, padronizando, assim, as Escolas Normais: “A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino [...]”. A Escola-Modelo Paulista serviu de parâmetro para as demais Escolas Normais do país, tendo como principal traço formativo a hegemonia do método analítico.

Na primeira metade do século XX, de acordo com Saviani (2009), ocorreu a criação dos Institutos de Educação e, com eles, as Escolas de Professores, tido como um importante marco na trajetória da formação docente brasileira rumo à busca de conhecimento de cunho científico. Segundo Gatti e Barretto (2009, p. 37), “nos inícios do século XX aparece a preocupação com a formação de professores para o secundário (correspondendo aos atuais Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio)”.

Transformam-se os Institutos de Educação em universidades, e a “[...] Lei n. 1190, de 4 de abril de 1939, [...] deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior” (SAVIANI, 2009, p. 146), com o modelo conhecido como 3 + 1 adotado para os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Os 3 anos iniciais de estudos eram destinados às disciplinas específicas, e o último ano era destinado à formação didática.

A partir dos anos 1960, de acordo com Gatti e Barretto (2009), as normatizações referentes à formação docente passam a ser mais numerosas. Dentre elas, as autoras citam a Lei nº 5.692/71, que reformula a Educação Básica brasileira, extinguindo as Escolas Normais e criando os cursos de Magistério (destinados a formar professores para os Anos Iniciais) (BRASIL, 1971).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, de acordo com Gatti e Barretto (2009), muitas mudanças, no que se refere à formação inicial e continuada de professores, foram propostas: cursos de formação continuada e, em dez anos, a partir da promulgação da Lei, todos os professores deveriam ter formação em nível superior, em graduação plena. Para atender às demandas propostas pela LDB, surgem os Institutos Superiores de Educação, as Escolas Normais Superiores, as formações iniciais e continuadas em EAD e cursos em modalidade especial para a formação de professores leigos em todo o território nacional.

A Educação a Distância (EAD), visando à formação de professores em nível superior, segundo Gatti e Barretto (2009), surge no início dos anos 1990. Tais formações a princípio foram oferecidas pelas Universidades Federais, sendo a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) a primeira a ofertar formação em nível superior a distância, tendo o apoio de universidades estrangeiras. A partir da Lei nº 9394/96, os cursos de formação a distância ganham força e expandem-se por todo o território brasileiro.

Baseando-se nas Diretrizes Curriculares de 2006 dos cursos de Pedagogia, nos constantes debates e diante dos desafios apresentados na questão da formação inicial dos professores da Educação Básica, Gatti e Barretto (2009) trazem os resultados de uma pesquisa realizada por Gatti e por Nunes em 2008, que procurou investigar as principais características dos cursos de formação de professores para o Ensino Fundamental. Essa pesquisa examinou a estrutura curricular e as ementas de cursos presenciais de instituições de Ensino Superior em todo o país

que ofereciam formação inicial de docentes em várias licenciaturas, e chegou às seguintes conclusões referentes ao curso de Pedagogia: o currículo oferecido por esses cursos é fragmentado, com um conjunto de disciplinas dispersas, com apenas 30% das horas dedicadas à formação específica e 70% para outros tipos de matéria:

[...] pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula é bem reduzida. Assim, a relação teoria-prática, como reiteradamente proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida desde essa base formativa. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 122).

Em 2015 foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015), definindo Diretrizes Curriculares para a formação de profissionais da Educação Básica em nível superior (licenciaturas, segunda licenciatura e formação continuada), trazendo novas regulamentações mais abrangentes.

Em relação à formação continuada, a princípio, surgiu da necessidade de aprimoramento e atualização para o trabalho. Essa necessidade foi incorporada à Educação, levando ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais que pudessem suprir as lacunas deixadas pelas formações iniciais. De acordo com Gatti (2008), as discussões referentes aos estudos educacionais pouco contribuíram para o entendimento do conceito de educação continuada:

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites dos cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos [...] (GATTI, 2008, p. 56).

No Brasil, a LDB de 1996 veio dar ênfase à questão da formação continuada, trazendo vários artigos no seu bojo que estipulavam a valorização das carreiras do magistério por meio da participação em formações continuadas e da obrigatoriedade dos Poderes Públicos em promover formações continuadas a seus professores (BRASIL, 1996).

De acordo com Marin (1995), diferentes termos, em diferentes momentos, foram usados para referenciar acontecimentos de formação continuada: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada, cada um relacionando-se a uma concepção de educação. Embora sejam palavras do mesmo campo semântico, não apresentam os mesmos significados e influenciam o tipo de formação continuada ofertada aos professores. Marin (1995) aponta para a necessidade de rever

criticamente tais termos, presentes no cotidiano das escolas e nos níveis administrativos da educação. Os conceitos que dão base a tais termos também servem para propor e justificar ações.

Historicamente, essas formações eram padronizadas e buscavam de maneira genérica, através de treinamento, resolver todos os problemas que os professores encontravam em suas salas de aula. Para Imbernón (2010, p. 53),

O tratamento da formação como problema genérico ocasionou um sistema de formação *standard*, baseado em um modelo de treinamento. Muitos professores estão acostumados a assistir cursos e seminários em que o palestrante é o especialista que estabelece conteúdos e o desenvolvimento da atividade.

Para Gatti (2008), após a graduação e com o ingresso na docência, são variadas as contribuições para o fazer docente e seu aprimoramento, entendendo isto como formação continuada. Nesse sentido, cursos de formação continuada podem, de certa forma, compensar uma formação inicial um tanto precária em alguns casos, ao passo que deveriam contribuir para o aprofundamento do conhecimento docente.

No caso dos professores alfabetizadores, a questão do letramento tornou-se temática presente e necessária nas formações continuadas, compensando a ausência de tal abordagem na formação inicial de muitos deles, especialmente por se tratar de uma questão relativamente recente no cenário nacional. O termo letramento passa a fazer parte das discussões no âmbito educacional brasileiro, de acordo com Cerutti-Rizzatti (2009), a partir da década de 1990 através de publicações, principalmente de Soares (2016) e Kleiman (2006), tornando conhecido o movimento denominado Novos Estudos do Letramento. Tal movimento pode ser definido como uma corrente de estudos que começa nos anos 1980, protagonizada por um grupo de estudiosos anglo-saxões, que tinha como foco central o letramento como prática social. Documentos oficiais como os PCN¹ (BRASIL, 1997) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2005) passam a fazer referência ao letramento. Ainda que o termo passe a ser contemplado em documentos oficiais, até que as discussões sobre o que significa e como repercute no fazer pedagógico cheguem nos espaços das formações e do dia a dia das ações didático-pedagógicas dos professores, sempre há um tempo considerável: “Conjectura-se que tais discussões tendem a chegar, a princípio, nos grandes centros, para depois chegarem a cidades de

¹ Nos PCNs faz-se referência ao letramento, embora a referência seja breve, sendo um indicativo de que as discussões sobre o letramento nesse período estavam se iniciando no Brasil.

pequeno porte [...]” (KOERNER; CRISTOFOLINI, 2019, p. 285), como a cidade envolvida no estudo que aqui se apresenta.

Tendo certo caráter compensatório, como indicado por Gatti (2008), são implantados alguns programas de formação continuada destinados a professores alfabetizadores no Brasil, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, nos quais houve espaço para a discussão sobre o letramento.

De acordo com o documento de apresentação do PROFA (BRASIL, 2001), o programa foi oficialmente lançado em 2001, destinado a professores alfabetizadores, mas aberto à participação de professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e EJA. Com embasamento teórico construtivista, a princípio, o PROFA seria um programa simples, com um manual e vídeos transmitidos pela TV Escola e disponibilizados pela Internet; porém, tornou-se um programa em nível nacional semipresencial e organizado em três módulos, com carga horária de 160 horas.

O Construtivismo dominou, segundo Soares (2016), a discussão em pauta em universidades e documentos oficiais referentes à alfabetização até o início do século XXI. Trouxe contribuições valiosas à alfabetização, como a identificação dos níveis de desenvolvimento da escrita e da leitura como um sistema representacional, porém não trouxe discussões referentes ao letramento.

O Pró-letramento teve sua ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, de caráter reflexivo, que busca valorizar a práxis, sem a intenção de oferecer receitas prontas aos professores. Foi realizado em parceria com as Universidades pertencentes à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, na modalidade semipresencial, com carga horária de 120 horas anuais, tendo como público-alvo professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas. Reiterava a qualidade na leitura/escrita com ênfase no letramento e no ensino da Matemática, visando aos usos sociais.

No ano de 2012, é lançado o PNAIC (Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), um compromisso formal assumido pelo Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios. Aos 8 anos, todas as crianças brasileiras deveriam estar alfabetizadas. Trata-se de um curso destinado aos professores do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) que teve as Universidades como parceiras na elaboração dos cadernos de formação e na formação dos

professores Orientadores de Estudo e Coordenadores Locais. As formações com os professores iniciaram-se em 2013, com ênfase em Língua Portuguesa, com carga horária de 120 horas. No ano de 2014, a ênfase foi em Matemática e ocorreu a retomada de conteúdos de Língua Portuguesa, com carga horária de 160 horas. No ano de 2015, a ênfase foi na interdisciplinaridade, com carga horária de 80 horas. No ano de 2016, foram retomados tópicos estudados nos anos anteriores, e a ênfase recaiu sobre a Avaliação e organização da ação didático-pedagógica, com carga horária de 100 horas. Nos anos de 2017 e 2018, o curso faz uma retomada de conceitos em Língua Portuguesa e Matemática, visando aos usos sociais com a escrita trabalhados em anos anteriores, com carga horária de 200 horas (100h em cada ano).

De alguma forma, tais formações continuadas levaram em conta os novos conceitos sobre letramento, decorrentes das transformações pelas quais a sociedade ininterruptamente passa. A partir dos estudos referentes ao letramento no Brasil, diferenciou-se alfabetização de letramento. Pode-se, então, compreender um sujeito alfabetizado como aquele que sabe ler e escrever e por sujeito letrado aquele que vive em estado de letramento, ou seja, sabe ler, escrever e usar socialmente a leitura e a escrita de acordo com as suas necessidades e exigências na sociedade. Soares (2001, p. 72) esclarece que “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Mortatti (2004, p. 98) afirma que “[...] letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente grafocêntricas”.

Assim, também o papel do alfabetizador se reconfigura. De acordo com Kleiman (2006, p. 82), atualmente, não basta o professor transmitir informações; o trabalho do professor é de um agente de letramento: “[...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento [...]”. O papel do professor como agente de letramento é permanecer atento às mais variadas oportunidades de usar a leitura e a escrita em situações reais e significativas. Mas, para tal, é fundamental que vislumbre o seu trabalho na perspectiva do letramento; deve, pois, ter domínio sobre o que isso significa.

3 Percorso metodológico

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por uma investigação qualitativa, com uma abordagem etnográfica, na qual foram selecionados como instrumentos de geração de dados: o

questionário, a entrevista e a observação de aulas. Para o presente texto, serão trazidos os dados gerados por meio do questionário e da entrevista². Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, uma vez que se pretendeu a compreensão de processos vividos por um determinado grupo social³.

Em um primeiro momento, utilizou-se o questionário para entender, de uma maneira mais ampla, o que os professores do Ciclo de Alfabetização compreendiam por letramento, de onde eram oriundos os seus conhecimentos referentes ao letramento e como colocavam em prática esse conhecimento. Visando os dados obtidos, optou-se pelo segundo instrumento de coleta de dados: a entrevista. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 195), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Os dados gerados tanto no questionário como na entrevista foram analisados de acordo com o que preconiza a Análise de Conteúdo, conforme Franco (2012, p. 21):

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. [...] está necessariamente articulada às condições contextuais de seus produtores.

Das respostas foram apreendidas as recorrências à formação inicial e à formação continuada no que se refere ao contato com a questão do letramento, e buscados indícios das percepções dos professores alfabetizadores acerca da contribuição das formações para a sua prática docente na perspectiva do letramento.

Para a pesquisa em questão, foram considerados todos os professores do Ciclo de Alfabetização – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de uma cidade localizada em um dos estados do Sul do país, durante os anos de 2016 e 2017. O número total de professores alfabetizadores inicialmente convidados a responder aos questionários foi vinte e dois; destes, dezessete devolveram os questionários (77%). Para a entrevista participaram os professores alfabetizadores que responderam ao questionário e manifestaram-se favoravelmente em continuar na pesquisa, preenchendo, no final do questionário, um termo de concordância e indicando uma forma de contato. Dos 17 professores alfabetizadores que devolveram os questionários, 8 concordaram em continuar na pesquisa. Destes, 5 foram selecionados a partir dos

² Os dados aqui apresentados compõem um conjunto de dados gerados para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado de uma das autoras, defendida em 2017.

³ A pesquisa, submetida ao Comitê de Ética, recebeu Parecer Favorável de Número 1.667.490.

seguintes critérios: dois professores alfabetizadores com mais de vinte anos de experiência em turmas de alfabetização e três iniciando a docência (um a três anos de experiência) em turmas de alfabetização, totalizando 5 professores.

As professoras alfabetizadoras (todas as participantes eram mulheres) que participaram da pesquisa atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino, que atende a um total aproximado de 3100 alunos, sendo 2 escolas situadas na zona urbana e 4 na zona rural. Na pesquisa em discussão, as professoras tiveram seus nomes omitidos, sendo aqui identificadas por siglas: P de professora, acrescido das letras do alfabeto de acordo com a sua ordem (PA; PB...), no caso do questionário, e EA, EB... no caso das entrevistas. Os excertos e respostas serão transcritos usando-se o itálico, sem aspas.

Trata-se de um grupo composto por professoras jovens e do sexo feminino. A maioria das professoras alfabetizadoras trabalha 40 horas semanais, incluindo as horas-atividade. São efetivas e em início da docência em turmas de alfabetização, sendo que 42% têm formação na modalidade em EAD, 47% têm formação na modalidade presencial e 11% não informaram. Na sua maioria, formaram-se entre os anos 2008 e 2016, em Pedagogia (houve uma resposta ‘Normal Superior’). Treze professoras declararam ter Pós-Graduação (*Lato Sensu*) em variadas áreas, como Práticas Pedagógicas na Educação Básica e Gestão Escolar, Educação Infantil e Anos Iniciais. Das cinco professoras participantes da entrevista, uma afirma ter participado do PROFA, Pró-Letramento e PNAIC desde 2013, todas afirmam ter participado do PNAIC em algum ano em que ele foi ofertado e uma fez um curso de 200 horas referente ao letramento.

4 Desenvolvimento e discussão dos resultados

Considerando que a temática central da pesquisa aqui relatada está na tematização do letramento no processo de formação de professores alfabetizadores, torna-se importante averiguar como/quando/se as professoras alfabetizadoras participantes foram apresentadas a tais estudos. Inicialmente abordaremos a questão da formação inicial para, em seguida, entrarmos nos dados relativos à formação continuada.

Para aprofundar os detalhes em relação à trajetória formativa das professoras alfabetizadoras, foi feito o seguinte questionamento: “Na formação inicial estudaram conteúdos referentes ao letramento?”. As respondentes poderiam marcar *sim* ou *não* e comentar a sua resposta. Treze professoras responderam que estudaram sobre o letramento na formação inicial e

quatro responderam *não*. Nos comentários, porém, das dezessete respondentes do questionário, oito mencionaram que estudaram sobre o letramento na formação inicial. Nas respostas, há referências a Magda Soares e outros autores. Poucas indicaram um estudo mais intenso (duas professoras alfabetizadoras), e outras cinco apontam para a pouca abordagem, como no depoimento: “*Com leituras, vídeos e pesquisas. Era um pouco novo e pouco comentado*” (PQ, 2016).

Apesar de 83% das professoras alfabetizadoras terem afirmado que estudaram sobre o letramento na formação inicial, percebe-se, nos comentários, o que parece ser um indicativo de que houve pouco aprofundamento da temática. Tal cenário revela-se bastante preocupante, já que o letramento tem se consolidado como um norte que deve direcionar a ação pedagógica, especialmente no período de alfabetização. Certamente que a formação inicial não dará conta da amplitude das discussões que envolvem o letramento e os seus reflexos na ação docente; contudo, deve fornecer um ponto de partida, uma perspectiva a ser perseguida e aprofundada, orientando uma prática que possa dar conta, minimamente, de um trabalho com a escrita como uma prática social.

Os dados relacionados a certo recorte temporal feito pelas próprias professoras, relacionando época/período de formação com o que estava na pauta das discussões no momento de sua graduação envolvendo a etapa da alfabetização pode explicar, em parte, o quase apagamento das discussões envolvendo o letramento:

Olha, na minha formação foi, assim, a descoberta dos níveis que a criança apresentava: silábico alfabético, alfabético, então despontou aquilo ali, nossa, era o auge, então foi, assim, o que mais me marcou. Eu acredito que foi uma boa formação dentro do que era no momento, assim, né, da época, não tinha muito essa coisa do conhecimento dessa questão do letramento, na época era mais os níveis de escrita, era mais essa questão que se buscava em 1989, 1990, até 1992... era bem forte isso. (ED, 2017, grifo nosso)

Na época em que a professora ED cursava a universidade (final dos anos 1980 e início dos anos 1990), as ideias de Ferreiro e Teberosky (1985) relacionadas à psicogênese da língua escrita e que culminaram na identificação de níveis de escrita estava no auge das discussões acadêmicas. Para a professora alfabetizadora, o conhecimento sobre tais aspectos do desenvolvimento na escrita da criança trouxe contribuições e, portanto, ela considera que recebeu uma *boa formação* acadêmica na época. Assim, o momento histórico da formação se reflete nos conteúdos abordados na matriz curricular dos cursos. Nesse sentido, crê-se que os cursos em suas matrizes

atuais tragam referências explícitas à discussão sobre o letramento, uma vez que já está consolidado como uma temática bastante presente nas pesquisas sobre educação.

O pouco aprofundamento na formação inicial é conferido, por alguns participantes, à modalidade de ensino a distância:

*Olha, na formação continuada, eu acredito que ouvi **mais** sobre alfabetização e letramento. Na faculdade é assim, como é a distância é **um pouco mais vago**. Tem que buscar um pouco mais se você quer, aí depois passou aquele processo de provas. Era muito teórico, provas, trabalhos. Depois que passou tudo, eu pude um pouco mais me centrar e ficar um pouco mais centrada no estágio. [...] Na parte do estágio comecei a observar as aulas e uma vez assisti aula de uma professora e achei muito legal. Ela estava alfabetizando o 2º ano e ela estava falando sobre nomes, e ela trouxe um projeto bem legal que todas as coisas têm nome. Iniciou com um poema desse nome e então fez umas aulas bem legais. (EC, 2017, grifo nosso)*

*Foi pouco tempo, né? Como a minha faculdade foi uma faculdade a distância, então nós tínhamos um encontro por semana. E cada disciplina, por exemplo alfabetização era um mês, eram quatro encontros. Então em quatro encontros eu acredito que é **muito pouco** para ser trabalhado o conceito de alfabetização. Então na faculdade não tem, a gente aprende quando a gente entra na escola. Eu acredito que é isso que 'tá faltando. É o que falta para o professor, porque você está lá na faculdade e apenas só estuda a apostila e faz prova. Então você não tem ideia, uma ideologia do que é ser professor. (EB, 2016, grifo nosso)*

O fato de as professoras alfabetizadoras terem avaliado a abordagem na formação inicial como “[...] *um pouco mais vago* [...]” e “[...] *muito pouco* [...]” indica certo reconhecimento de que a temática mereceria maior aprofundamento. Nos dois excertos fica evidenciada a importância que a prática pedagógica assume na consolidação dos conceitos trabalhados na formação. EC (2017) indica isso ao fazer referência ao estágio e a como a observação de uma atividade envolvendo os nomes dos estudantes lhe foi significativa (*legal*, repetida 3 vezes em sua fala). Já EB (2016) é mais categórica ao enfatizar que “[...] *a gente aprende quando a gente entra na escola* [...]”, tecendo uma crítica sutil ao ensino por meio exclusivo de *apostilas* e *provas*. Certamente que são considerações significativas ao se pensar a formação inicial.

O distanciamento entre a formação inicial e o trabalho efetivo em sala de aula e a questão de EE (2016) cursar determinada graduação por falta de oportunidade para fazer o curso almejado também podem ter contribuído para o alheamento em relação aos conteúdos referentes ao letramento, ainda que tenham, talvez, sido trabalhados em seus estudos: “*Sim, porém eu não lembro, porque na época eu fiz Pedagogia, mas não era o que eu queria fazer, por causa disso eu não me recordo de muita coisa*” (EE, 2016).

Os estudos sobre o letramento ganharam força no Brasil a partir da década de 90 no campo da pesquisa (CERUTTI-RIZZATTI, 2009), e pode-se inferir nas respostas dadas pelas professoras alfabetizadoras o quanto as discussões referentes ao letramento têm um tempo para

chegarem ao campo do ensino. Trata-se de uma temática que vem se consolidando e, portanto, talvez não componha os saberes dos professores formados há mais tempo.

Com relação à formação continuada, as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa indicaram que a temática do letramento foi abordada no PNAIC (oito delas), no Pró-Letramento (duas) e uma professora citou uma pós-graduação e outra, cursos de curta duração; cinco não informaram. Dado o fato de muitas estarem entre os seus primeiros cinco anos como alfabetizadoras, não tiveram a oportunidade de participar do PROFA e do Pró-Letramento, programas oferecidos em 2001 e 2007 pelo Governo Federal. Além disso, são programas que apresentaram enfoques distintos, como indicado pelas professoras:

Eu ouvi falar sobre letramento a partir do momento que eu comecei a fazer o PNAIC, [...] até então nunca tinha me [...] (pausa) alfabetização e letramento foi a partir do PNAIC em 2013, antes era muito alfabetizar, alfabetizar, e a gente achava que era só ensinar o sistema de escrita alfabética para a criança. No PROFA não veio o letramento, não tinha, não lembro, eu lembro que eles trabalharam muito os níveis de escrita. Lembra? Eu acho que o PROFA veio, assim, com uma preocupação grande com o sistema de escrita, bem construtivista. (ED, 2017)

Ouvi falar na graduação, porém eu não lembro o que foi trabalhado [...]. Aprendi sobre o letramento através do curso do PNAIC. Participo do PNAIC desde 2015. (EE, 2016)

Embora o sistema de escrita alfabética também tenha sido abordado no PNAIC, é ao PROFA que ED atribui a origem de seu conhecimento sobre esse tópico. O PNAIC foi o lugar/tempo em que foi apresentada ao letramento e seus desdobramentos teóricos. A professora indica que o letramento não foi abordado de forma desvinculada da alfabetização “[...] alfabetização e letramento foi a partir do PNAIC [...]”, mas marca de forma significativa que o alfabetizar “[...] muito alfabetizar, alfabetizar [...]”, anterior ao PNAIC, era caracterizado pela ênfase no sistema de escrita, entendido como limitado por ED ao empregar o termo só: “[...] era só ensinar o sistema de escrita [...]”. Nesse sentido, parece atribuir ao PROFA esta ênfase: “[...] uma preocupação **grande** com o sistema de escrita [...]”

Muito dessas apreciações sobre suas trajetórias de formação pode ser creditado ao fato de já se encontrarem em atuação e de já dominarem os conteúdos e os termos que são inerentes ao seu fazer pedagógico na condição de professoras alfabetizadoras. São as experiências advindas dessas trajetórias que tornam possível o olhar diferenciado sobre a própria prática, na qual conseguem encontrar/dar sentido para conceitos trabalhados durante a formação:

*Não tinha letramento também na pós. O letramento é bem recente, veio com bastante força com o PNAIC e assim ficou, pra mim, foi muito bacana, porque **agora a gente consegue entender e dar sentido** para a criança do alfabetizar para eles saber utilizar aquele ler e escrever. Parece que antes a gente só ensinava a ler e escrever, ficava por ali. (ED, 2017, grifo nosso)*

Ao ser questionada sobre dar aula na perspectiva do letramento, ED responde:

*Não é difícil aplicar o letramento, é bem tranquilo para aplicar, faz **sentido**, faz **muito sentido** para a criança, e daí faz **muito sentido** para o professor também. A partir do momento que ele entende essa prática do letramento, é alfabetizar com **bastante sentido** para a criança, ela vai ter pra quem escrever, pra que escrever. (ED, 2017, grifo nosso)*

A recorrência do termo *sentido* deixa evidenciado que ED valoriza a abordagem de determinado conteúdo/procedimento que tenha significado, que repercuta para a criança, que a faça perceber o motivo de estar aprendendo ou fazendo aquilo “[...] pra quem escrever, pra que escrever [...]”. Vale sublinhar que a professora entende que o fazer “[...] muito sentido para a criança [...]” é fundamental, prioritário até, para dar consistência à sua prática pedagógica, às suas propostas de alfabetização: “[...] **daí faz muito sentido para o professor também**”. As palavras grifadas trazem a ideia de justificativa (consequência ou efeito?) para um fazer docente que se reconhece como compartilhado, de mão dupla (*também*). Há, pois, o reconhecimento da práxis pedagógica, em que teoria e prática se configuram indissociáveis, separadas somente de forma artificial, quase didática, como aponta Vasquez (1977, p. 241): “Já sabemos que a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos isolar um do outro”.

Assim, é preciso reconhecer que os saberes docentes têm diferentes origens (TARDIF, 2011) e que eles vão se configurando e reconfigurando na ação pedagógica:

Então eu aprendi o que é letramento com o curso do PNAIC, com a minha supervisora, com o dia a dia trabalhando, com as colegas, né? Fazendo planejamentos juntas, rotinas, né, durante as semanas. Então foi nesse período que eu consegui aprender o que é o letramento, o que é alfabetização, a importância da criança sair alfabetizada, né? (EB, 2016)

EB foi a professora alfabetizadora que mencionou o pouco tempo dedicado à temática da alfabetização na formação inicial, com poucos encontros mensais (formação na modalidade a distância). No caso da formação continuada, ela não nega que houve aprendizagem sobre letramento durante o PNAIC, mas, na sequência do seu depoimento, fica evidenciado que a aprendizagem também ocorreu no espaço/tempo do trabalho, com a *supervisora*, no cotidiano do

trabalho, com *colegas*. O fazer docente compartilhado “[...] *fazendo planejamentos juntas* [...]”, como sugere Nóvoa (2009), leva EB a afirmar que aprendeu “*o que é letramento, o que é alfabetização* [...]”. A expressão *juntas* parece indicar que é no compartilhamento das ações didático-pedagógicas que o conceito se solidificou, sintetizado na palavra *período*, ou seja, houve um tempo para a assimilação do seu significado, não limitado às poucas horas de uma formação continuada oferecida por uma agência externa à escola.

Tal cenário é alentador ao lembrarmos as deficiências amplamente apontadas à formação inicial, creditadas ao aligeiramento e à superficialidade como os conteúdos fundantes são abordados. A precariedade da formação de professores é apontada por Cericato (2016, p. 285-286) como um dos desafios a serem superados na profissão professor no Brasil atual: “[...] um ponto importante para essa formação é uma base cultural forte, aliada aos conteúdos e contextos de ensino, didática e representações sobre o ser docente que contribuam para superar a polêmica histórica sobre os saberes próprios ao professor”.

Não só a formação inicial apresenta problemas, também a formação continuada apresenta aspectos a serem revistos. De acordo com Gatti e Barretto (2009), em alguns casos, não é levada em conta a participação dos professores nas discussões das políticas de formação docente e suas reais necessidades. Em consequência, quando essas formações chegam ao âmbito escolar, os professores demonstram pouco interesse em ser meros executores e a mudar as suas práticas.

Na pesquisa realizada no município em questão, podem-se depreender alguns pontos para discussão acerca das principais expectativas das professoras alfabetizadoras referentes à formação continuada. Nas respostas dadas pelas professoras alfabetizadoras, percebe-se, em primeiro lugar, que elas buscam *metodologias e práticas* (assinaladas 14 vezes); em segundo, buscam o *encontro com outros profissionais* (11 vezes); depois, a *fundamentação teórica* (10 vezes); e apenas duas professoras buscam *reconhecimento profissional*. Duas professoras não responderam.

Ainda que a busca por atividades práticas e por encontro com outros profissionais (o que possibilita o compartilhamento de sugestões de atividades) tenha prevalecido, houve significativa incidência (60%) de professoras alfabetizadoras que buscam também fundamentação teórica nas formações continuadas. Esse dado pode residir na percepção do professor quanto à importância de fundamentar teoricamente a sua prática, superando o discurso da necessidade quase sempre urgente de exemplos de práticas, de fácil aplicação em suas aulas. Os dados indicaram que a

possibilidade de trocas na própria escola, em que os professores podem discutir os problemas do seu cotidiano com seus pares e, juntos, buscar uma solução (IMBERNÓN, 2010), configurou-se como formação continuada, como espaço/tempo de aprendizagem e ressignificação de suas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao trabalho na perspectiva do letramento.

5 Considerações finais

Pretendeu-se verificar o que professores alfabetizadores dizem a respeito da abordagem acerca do letramento em suas formações iniciais e continuadas. Para tanto, foram trazidos dados de uma pesquisa realizada ao longo de 2016 e 2017, com professores alfabetizadores de uma cidade de pequeno porte de um dos estados do Sul do país. Por meio de respostas dadas a um questionário por 17 professores alfabetizadores e a uma entrevista, envolvendo 5 professores deste mesmo grupo, foram buscados indicativos acerca da contribuição da formação, inicial e continuada, para a compreensão acerca do letramento por parte de professores alfabetizadores.

Ainda que 83% das 17 professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa tenham informado que letramento foi abordado em seu curso de formação inicial, parece ter havido pouco aprofundamento. Boa parte do grupo tomou conhecimento do tema em curso de formação continuada, em especial no PNAIC. Alguns fatores podem contribuir para esta percepção: na formação inicial, o estudante ainda se encontra longe da prática docente e as discussões apenas circundam a percepção que se tem acerca do fazer pedagógico. Já na formação continuada, o professor já se encontra plenamente envolvido nesse fazer pedagógico, com todas as dúvidas e questionamentos que ele impõe, quase que diariamente. Além disso, a formação continuada se faz em meio a um grupo de profissionais constituídos, que tem significativas contribuições a trazer. Assim, temáticas como o letramento ganham relevância e espaço nas discussões que envolvem o cotidiano escolar de professores que têm a oportunidade de ressignificar a sua prática pedagógica cotidianamente, também a partir de um trabalho compartilhado com parceiros de jornada.

Nesse sentido, o presente estudo reforça a importância de uma formação continuada que considere as temáticas emergentes e fundantes do fazer docente, sem ignorar, contudo, que também o compartilhamento de práticas contribui para a formação das professoras alfabetizadoras. Daí a necessidade de se reconhecer a importância e a necessidade de investimentos em formação continuada.

A formação inicial não fica, contudo, relegada a um plano de menor importância: na condição de inicial, ela marca um ponto de partida, um direcionamento, uma possibilidade de ampliação das discussões. Temeroso, vale ressaltar, seria permanecer neste estágio inicial, inerte, alheio às temáticas que devem produzir mobilização, como é o caso do letramento, aqui discutido. Talvez valesse certo investimento em uma maior interface com o que acontece em sala de aula, com vistas à provocação de debates sobre temáticas fundamentais ao cotidiano escolar que devem ser vistas à luz das discussões científicas e das reflexões que delas emergem. Talvez assim tais temáticas ganhariam maior significado para os futuros professores. Aqui se faz a defesa por programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Residência Pedagógica, que promovem a aproximação entre as discussões feitas no espaço da formação inicial e suas repercussões no fazer docente.

O presente estudo limitou-se à verificação acerca de em que momento o letramento foi abordado na formação de um grupo de professores de uma cidade de pequeno porte. Uma possibilidade de ampliação do seu escopo seria a verificação de como o tema vem sendo abordado em cursos de formação inicial na região e de como está a oferta de formações continuadas por parte das redes de ensino. Assim, seria possível vislumbrar se o letramento é tema presente (ou não) nesses diferentes momentos do processo de formação docente.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** [Revogada pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.] Brasília: Câmara dos Deputados, 1971.

BRASIL. [LDB de 1996]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de formação de professores - PROFA.** Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015.** [Define as Diretrizes curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada]. Brasília: MEC, 2015.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

CERUTTI- RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (des) construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p.1-15, jul-dez. 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2017.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, Ângela. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KOERNER, Rosana Mara; CRISTOFOLINI, Marcia Nagel. A compreensão de letramento de professores alfabetizadores e os reflexos em sua prática pedagógica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 44, p. 281-304, set./dez. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **RBEP**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-469, set./dez. 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Espanha, n. 350, p. 1-10, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 20 maio 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.