

**DESLOCAMENTOS DO LETRAMENTO  
PARA OS LETRAMENTOS DOCENTES  
NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO PACTO-BAHIA**

*Taylane Santos do Nascimento\**

*Ester Maria de Figueiredo Souza\*\**

**RESUMO:** Este estudo expõe questões acerca da proposta de formação de professores do Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa (Pacto-Bahia), perspectivando compreender as concepções de letramento e de letramentos docentes que orientam as diretrizes pedagógicas dos planos de formação desse programa. Para tanto, orienta-se pelos questionamentos de que concepção(ões) de letramento norteia(m) os planos de formação do Pacto? E como as orientações do Pacto direcionam a formação dos professores-alfabetizadores? Destarte, este trabalho apoia-se nas discussões apresentadas por Kleiman (2007), Kleiman e Martins (2007), Miranda (2016), Signorini (2007) Souza e Biavati (2016), Street (2014), Viana e De Grande (2016) e Viana et al (2016). No veio metodológico, este estudo assenta-se no caráter analítico-discursivo dos documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), norteadores da ação do Pacto. Nossas análises indicaram que o Pacto-Bahia realiza a formação docente na perspectiva do letramento – descrito nos documentos como “uso social da língua escrita no processo de alfabetização”. Quanto aos letramentos docentes, o programa orienta o trabalho com o saber-fazer pedagógico para o desenvolvimento de práticas de letramento referenciadas na proposta didática de Língua Portuguesa (PDAL), com sugestão de gêneros constituintes do trabalho do professor, orientadores da rotina escolar. Expõe-se, das interpretações extraídas do material em relação aos deslocamentos do letramento para os letramentos, a predominância de diretrizes pedagógicas para o trabalho no ciclo de alfabetização, na exploração das atividades com a escrita, apesar de se pautarem diferentes práticas de linguagem, norteadas pelos objetivos de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada; Letramentos; Letramentos docentes; Pacto-Bahia.

---

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

\*\* Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB).

## Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar a sistematização de um estudo acerca da proposta de formação de professores do Programa Estadual de Alfabetização na Idade Certa (Pacto-Bahia). Nosso interesse por essa temática se configura como a oportunidade de realizar deslocamentos conceituais sobre a formação de professores para a alfabetização no Estado da Bahia, a fim de compreender as concepções de letramento e de letramentos docentes que orientam a construção de suas diretrizes pedagógicas nos planos de formação.

Para tanto, as questões que norteiam esse nosso movimento conceitual foram pautadas a partir dos seguintes questionamentos: a) Que concepção(ões) de letramento norteia(m) a construção dos planos de formação continuada do Pacto? e b) De que maneira os documentos oficiais do Pacto orientam as redes municipais para o trabalho com a formação dos professores-alfabetizadores? A partir de tais perguntas, construímos nossa proposta metodológica na pesquisa documental, de caráter analítico-discursivo, em que lançamos o nosso olhar sobre os documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), norteadores da concepção, implementação e ação da política do Pacto, como elementos que consubstanciam as formações continuadas e práticas de letramentos no ciclo de alfabetização.

Adentrando por uma exploração conceitual, apontamos os estudos de Miranda (2016), por apresentarem uma discussão detalhada sobre o desenho dessa política pública para a alfabetização de crianças. Além disso, nosso trabalho se baseia dos estudos do letramento, a partir das discussões apresentadas por Kleiman (2007), Kleiman e Martins (2007), Signorini (2007) Souza e Biavati (2016), Street (2014), Viana e De Grande (2016) e Viana et al (2016). Tais autores elencam as principais abordagens sobre os letramentos e, em especial, os letramentos docentes por meio da reflexão sobre os processos de formação profissional.

Nesse sentido, organizamos este artigo em três seções: a primeira, que intitulamos de “Letramentos: concepções e desdobramentos”, que apresenta uma discussão sobre os diferentes conceitos de letramento; a segunda, que trata do Pacto-Bahia sob o viés de sua

organização enquanto lócus de formação continuada de professores, recebe o título “O Pacto-Bahia e a formação continuada de professores-alfabetizadores: eventos e práticas de letramento”. Por fim, apresentamos nossas impressões sobre a análise dos documentos orientadores dos planos de formação na seção cujo título é “Tessituras formativas e concepções de letramento: um olhar sobre a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando – PDAL”.

Tais análises indicaram que a proposta que permeia a formação orienta e faz suscitar reflexões sobre as práticas de letramentos, a partir do uso de propostas didáticas de Língua Portuguesa, orientadoras da rotina pedagógica do professor.

### **Letramentos: concepções e desdobramentos**

Sabemos que as discussões sobre Letramentos, ainda que não sejam inéditas, conseguem provocar debates sobre o processo de ensinoaprendizagem, sobretudo por vivermos um tempo em que a formação de sujeitos da educação passa a ser questionada ideológica e politicamente.

No Brasil, é no final da década de 80 e início dos anos 90 do século XX que ocorre maior efervescência dos debates sobre o Letramento. Nesse período, este termo, ainda usado no singular, abrangia significações em práticas de Alfabetização, uma vez que o país se organizava para a redemocratização da Educação e as práticas de codificação e decodificação passaram a ser questionadas (KLEIMAN, 2007).

Nesse sentido, houve um significativo número de produções acadêmicas que se voltaram para discutir concepções de educação e para refletir sobre os processos de alfabetização. Com isso, a palavra “letramento” passa a integrar à alfabetização os novos saberes, dentre eles, os saberes-fazeres de professores. A partir dos índices advindos das avaliações em larga escala, houve a necessidade de repensar as práticas no âmbito da alfabetização, ao passo em que emergiram políticas públicas para o letramento. Essas políticas públicas trouxeram ao cerne a formação continuada docente como possibilidade investimento

para alavancar os índices baixos da alfabetização, sobretudo no que se refere à leitura e à escrita.

Frente a esse contexto, o letramento passou a ser visto em uma estreita relação com o ensino, que Street (2014, p. 129) vai denominar de “letramento escolar”. A discussão trazida por este autor coloca como possibilidade de refletir sobre que modelos de letramento estão situados os processos de “pedagogização do letramento”, uma vez que uma série de práticas situadas nas escolas passaram a ser padrões em um determinado quadro de aprendizagem.

Sob essa égide, cabe-nos evidenciar o que Street (2014) vai denominar de “modelos de letramento”, dividindo-os em dois tipos: o modelo “autônomo” e o modelo “ideológico”. Segundo o mesmo autor, o primeiro modelo se assenta na aquisição de habilidades cognitivas, em que os processos de aprendizagem da escrita e da leitura são adquiridos, por meio de competências que os sujeitos devem possuir para usar a língua de maneira bem-sucedida. Esse modelo, conforme salienta Lopes (2016, p. 89), visa “dicotomizar as relações entre o oral e o escrito, relaciona a aquisição da escrita a desenvolvimento cognitivo, além de ratificar a crença na qualidade inerente à escrita”.

Em contraposição, Street (2014) aponta ainda o segundo modelo, o ideológico, em que propõe o deslocamento e a ampliação do conceito de letramento. Pensar sobre um letramento ideológico consiste, no entanto, em sair da condição de avaliar o que se sabe sobre a escrita para compreender a maneira como os sujeitos lidam com tais textos em contextos situados histórica e culturalmente. Dessa maneira, Lopes (2016, p. 90) reforça que é nesse modelo que o letramento é “concebido a partir da visão de práticas e de eventos de letramento”, sobretudo se realizar em sociedade, permeada por relações de poder e culturas distintas.

Ressaltamos, assim, que a expansão desse conceito possibilitou reafirmar que o letramento é situado culturalmente, ao passo em que os sujeitos que partilham de tais práticas estabelecem uma relação não apenas com o código linguístico para (de)codificá-lo, mas também com os universos culturais cujas convenções e conceitos estão atreladas a forças

sociais. Destacamos aqui a crítica feita por Street (2014, p. 30) ao modelo autônomo de letramento, quando afirma que é por meio dele que se criam “falsas expectativas sobre o que ele [o sujeito] e sua sociedade podem obter, uma vez aperfeiçoadas as habilidades letradas”.

Nesse veio de raciocínio, percebemos que a proposta de pluralização da palavra letramento e a sua abordagem sobre “letramentos sociais” faz com que nos inquietemos com o universo opaco que os seus sentidos causam, possibilitando uma generalização enunciativa, incorrendo em senso comum, de que letramento “pode ser tudo”. Para além dessa compreensão, Street (2014) nos chama à responsabilidade de trazer o letramento à agenda política, cuja discussão se encaminha para o viés etnográfico e transcultural, em que se é necessário compreender que sentido(s) do letramento são tomados como referência, especialmente na construção de políticas públicas. É importante salientar, assim, que as experiências abordadas por Street evidenciam que essas discussões são sobremaneira atuais no Brasil.

Diante dessa multiplicidade de práticas permeadas pelo letramento, filiamo-nos ao conceito de letramento como prática social de Street (2014), por compreendermos que, além de prática social, os letramentos requerem a competência de justapor discursos de uma prática social permeada pela crítica. Isto posto, apoiamo-nos também em Kleiman (2007) e Vianna et al (2016), por compreendermos que a ação do professor é intencional, política e situada em contextos culturais por onde perpassam as relações de poder. No decorrer deste artigo, cabe-nos, diante desta filiação, o posicionamento de usar “os letramentos”, no plural, como um projeto de dizer sobre a nossa compreensão da multiplicidade de ações que envolvem este conceito, assumindo a criticidade como um aspecto dos letramentos.

Nesse sentido, em Vianna et al (2016), há um esforço teórico de tentar definir o que vem a ser “letramentos múltiplos”, como sendo

toda noção sócio-histórica e cultural do letramento [que] permite examinar a constituição de práticas intragrupos e, ao mesmo tempo,

analisar os diferentes valores para as distintas práticas. (...) Essas práticas acabam entrando em contato e em conflito com os modelos globalizantes, que muitas vezes ‘ameaçam’ seu *status* local (p. 36).

Ainda na multiplicidade de conceitos e estudos que abarcam os letramentos, o professor exerce um papel sobremaneira político nos processos de ensino-aprendizagem. Ao contrário do princípio aplicacionista<sup>1</sup> no qual a ação do professor esteve (e arriscamos dizer que há situações em que ainda está) submetida (BRONKART, 2006, p. 204), o agir do professor coloca-o em uma condição de agente de letramento. Em Kleiman e Martins (2007, p. 274), este sujeito se caracteriza como “alguém que articula os interesses dos alunos e decide sobre como melhor ensinar a escrita, em função do interesse coletivo”.

No entanto, para distanciar-se de práticas aplicacionistas, apoiamo-nos em Kleiman e Martins (2007, p. 274) para afirmar que essa condição de agente de letramentos pode ser possibilitada pelo acesso a dispositivos de formação, livros e discussões que assegurem o letramento do professor para o desenvolvimento de sua atividade em sala de aula.

Para tanto, Vianna et al (2016, p. 44) aborda sobre a noção de “letramento para o local de trabalho” em consonância com o que aponta Kleiman (2007), em que se é necessário compreender as práticas e as exigências que orientam o fazer do professor. Com isso, Kleiman (2007) aponta ainda a representação e o (re)posicionamento do professor na construção de sua identidade, especialmente quando está imerso em contextos de formação, seja inicial ou continuada.

No decorrer deste trabalho, além da abordagem conceitual sobre os letramentos e(m) seus desdobramentos, propusemo-nos a direcionar nossa discussão para refletir sobre

---

<sup>1</sup> Em seu estudo pautados na ergonomia, Bronkard (2006) traz uma reflexão densa sobre o constructo histórico das finalidades da educação e do trabalho do professor. Para o autor, a ação do professor sempre esteve pautada em adaptações do seu agir, na tentativa de acompanhar as renovações, reformas e na aplicação de teorias educacionais. Ainda nessa perspectiva, Bronkard elabora uma proposta de reflexão sobre a formação do professor e o interesse da didática em compreender a realidade do trabalho educacional, isto é, o que o professor faz em sua aula.

o Pacto-Bahia, uma política pública de alfabetização na idade certa, cujas ações perpassam pela formação do professor-alfabetizador, conforme apontaremos na seção que segue.

### **O Pacto-Bahia e a formação continuada de professores-alfabetizadores: eventos e práticas de letramento**

Ao discutirmos sobre nossa filiação ao conceito de letramento como prática social (ideológico) – sendo, portanto, letramentos –, entendemos que são múltiplas as suas formas de realização. Trazer à baila as reflexões sobre eventos e práticas de letramentos nos faz pensar sobre a emergência e a implementação de políticas de formação continuada como ponto crucial no desenvolvimento de práticas educativas.

Para tanto, nesta seção, apresentaremos pontos de discussão sobre o Pacto com Municípios pela Alfabetização na Idade Certa, que doravante denominaremos de Pacto-Bahia, enquanto uma ação da política “Educar para Transformar”, do Governo do Estado da Bahia, com vistas ao fortalecimento do ensinoaprendizagem no ciclo de alfabetização.

Com esse objetivo, ater-nos-emos ao Pacto sob o viés do lugar de realização de formações do professor-alfabetizador em seus aspectos pedagógicos, tal como é concebido nos documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação (SEC), sem apresentarmos detalhadamente as questões relativas à gestão e aos arranjos institucionais no âmbito da colaboração entre entes federativos.

O Pacto-Bahia surge em 2011, após a publicação do Decreto 12.792, cujo objetivo do programa esteve centrado em “melhorar a qualidade da educação, da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental por meio de um pacto de cooperação” (MIRANDA, 2016, p. 19). Nesse mesmo decreto, foram estabelecidos 10 (dez) compromissos como proposta de intervenção do Estado, vislumbrando o compromisso nº 01, de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e extinguir o analfabetismo escolar (BAHIA, 2011).

Em paralelo a isso, o processo de implementação do programa, por meio da SEC que assume o papel de organizar a estruturação operacional do programa, visava a adesão dos 417 municípios baianos e se estruturou em eixos que nortearam (e vêm norteando) as

ações, a saber: formação, gestão e avaliação. Neste estudo, nossas discussões privilegiam um olhar apurado sobre as diretrizes de realização do eixo “formação”, cuja orientação oportuniza indiciar as concepções de letramento que norteiam o fazer de formadores e de professores-alfabetizadores.

Miranda (2016, p. 55) afirma que, dentre as diretrizes e critérios para a organização do programa, os indicadores educacionais que apontam baixos resultados da educação baiana são o mote da criação de uma política pública de alfabetização, cujo programa Pacto desenvolve ações formativas no intuito de qualificar o ensino/aprendizagem nos anos iniciais. Tais ações, segundo a mesma autora, surgiram a partir das experiências exitosas no campo da alfabetização que a SEC buscou, a fim de definir as estratégias de estruturação das ações. Miranda (2016) ainda reforça que o Pacto tem sua inspiração no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), realizado no Ceará, que estabeleceu diálogos com a SEC com vistas a nortear o programa para se desenvolver na Bahia.

Nas palavras de Miranda (2016, p. 56-57), o Estado da Bahia se mobilizou para na modificação de sua estrutura organizacional no âmbito da SEC e, além de criar um programa de assessoria técnica à educação municipal – o PROAM<sup>2</sup> –, transforma-o em coordenação no âmbito do Poder Executivo Estadual para apoiar os municípios, em regime de colaboração, “na implementação de políticas e programas, (...) visando ao fortalecimento de sua gestão em todo o território do Estado da Bahia<sup>34</sup>”.

No tocante ao eixo “formação”, Miranda (2016, p. 57) refere-se como sendo a “formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, focalizando as áreas de Alfabetização/Linguagem e Matemática”. Nesse sentido, dentre os compromissos

---

<sup>2</sup> Programa de Apoio à Educação Municipal (PROAM), voltado para ações vinculadas à gestão da educação nas redes municipais.

<sup>3</sup> Artigo 14, inciso I, alínea B, da Lei 13.204/2014, que cria a Coordenação de Apoio à Educação Municipal – COAM, vinculando as ações do Pacto e, conseqüentemente, o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade e erradicar o analfabetismo no Estado da Bahia.

do Estado instituídos por meio do Decreto de criação em 2011, está a afirmação da distribuição de material didático para orientar o trabalho do professor e do aluno. Para tanto, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, inspirada nas experiências exitosas, organiza sua estrutura de formação para o Pacto pautada nas produções cearenses do PAIC, ao passo em que compra os direitos autorais do material destinado ao professor-alfabetizador para promover as ações formativas em alfabetização na perspectiva do letramento.

Nessa linha, nosso entendimento parte da ideia de que a formação se configura como um evento de letramentos, uma vez que, nas palavras de Kleiman (2007, p. 5) um evento de letramento é “uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita” e é, portanto, uma atividade coletiva por ter sujeitos envolvidos, que não se diferencia de outras atividades sociais da vida humana. Por meio de um evento de letramentos, os sujeitos interagem entre si, partilhando e mobilizando saberes conforme intenções coletivas.

Esses eventos, na história do programa Pacto, na Bahia, foram apontados por Miranda (2016) e que revelam as fases que envolveram sua implementação pedagógica: a primeira (em 2011), quando a SEC assume o papel de instituição formadora centrada nos professores-alfabetizadores das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, ao passo que a segunda se configura no formato de uma articulação da SEC com outras instituições formadoras (universidades públicas sediadas na Bahia), a partir da integração com o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (a partir de 2013), que foi um outro pacto interfederativo educacional proposto pela União para com Estados e Municípios.

Como recapitula Miranda (2016, p. 63), nessa primeira fase, a SEC organizou os encontros de formação com base nas unidades didáticas escolares, sendo, portanto, quatro etapas por ano. Para a realização de tais encontros, as pautas formativas eram organizadas a partir de experiências que envolvessem reflexões sobre o uso da leitura e da escrita, privilegiando a escola como espaço de formação para os letramentos. Cabe-nos questionar, no entanto, a que concepção de letramento o programa Pacto-Bahia se filia, sobretudo por

considerar que os “Novos” Estudos do Letramento<sup>4</sup> problematizam uma dicotomia de pluralização, haja vista que o entendimento do letramento como prática social corrobora para compreender que essa palavra abarca um conjunto de outras práticas de letramento<sup>5</sup>, sob o viés crítico, que não correspondem apenas ao uso da leitura e da escrita, mas de práticas diversas que incluem também a oralidade.

Com isso, frente aos modelos de letramento propostos por Street (2014) e que enfatizamos na primeira seção deste trabalho, abarcamos o conceito de práticas de letramento no viés do modelo ideológico, já que, na esfera da atividade humana, essas práticas “são uma condição histórica”, em que essa historicidade apresenta

valorações atribuídas a elas, familiarização dos sujeitos com tais atividades, o papel da escrita (...) no que respeita a transformação dos sujeitos e as transformações do meio social, elementos depreensíveis por meio da análise de eventos (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2016, p. 151).

Nesse veio de raciocínio, Miranda (2016, p. 67) caracteriza etapas formativas do Pacto enquanto “redes de formação”. Cabe-nos salientar que essa perspectiva de rede remete à operacionalização dos encontros, já que é no compromisso firmado entre estado e municípios que são estabelecidas as atribuições de cada uma das partes conveniadas para assegurar a melhoria da qualidade da educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Frente a essa condição e constituídas as redes, a SEC propôs a divisão de polos formativos para que os encontros formativos fossem melhor organizados, em articulação com os Núcleos Territoriais de Educação (NTE), que representam o Estado nos territórios de identidade da Bahia. Conforme aponta Miranda (2016), como o Pacto-Bahia lida com

---

<sup>4</sup> Tal expressão aponta para os *New Literacies Studies (NLS)*, como sendo um conceito surgido entre os anos 80 e 90 do século XX, que pôs a evidenciar a dicotomia entre os modelos de letramento, deslocando, na perspectiva de Street (2014), o foco da aquisição de habilidades e centrando na noção de letramento como prática social.

formação e desdobramentos, a dinâmica de socialização dos saberes assim se organizou, por meio da organização de funções dos sujeitos da ação do Pacto-Bahia.

No âmbito do Estado, atuava a equipe de articulação responsável em elaborar as diretrizes pedagógicas e o material de estudo para a formação dos multiplicadores estaduais. Esses multiplicadores são professores da Rede Estadual que passam por uma seleção via edital interno e que têm experiência com a alfabetização. Em geral, são coordenadores pedagógicos e professores de Língua Portuguesa e Matemática (com licenciatura em suas respectivas áreas de atuação), com perfil para atuarem junto às equipes municipais, como formadores de multiplicadores. Vale salientar que todos os formadores estaduais passam por uma formação com especialistas que discutem os temas em questão.

Já no que se refere à equipe municipal do Pacto-Bahia, são sujeitos da ação o Coordenador Local (responsável pela gestão do programa), além de formadores locais (coordenadores pedagógicos que atuam como formadores dos alfabetizadores). O quantitativo de formadores locais está diretamente vinculado ao número de alfabetizadores de cada município, cuja proporção é de um formador para 20 (vinte) professores.

Nas fases em que o Pacto esteve articulado ao PNAIC, por orientação do Ministério da Educação, a SEC instituiu um comitê gestor, com a finalidade de promover estratégias e ações que visem integrar e potencializar as ofertas educacionais, além do fortalecimento da gestão voltada para resultados. Esse comitê, por sua vez, e possuía representantes da Secretaria Estadual, da Instituição Formadora/Universidade<sup>6</sup> e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Diante dessa complexa forma de organização, as pautas formativas buscavam atender a necessidades específicas de cada polo de formação e eram sempre pensadas sob a égide dos resultados das avaliações externas, dentro dos seguintes eixos: Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), em que se problematiza o trabalho com a alfabetização, o

---

<sup>6</sup> Com a chegada do PNAIC, o Estado da Bahia se articulou, desde 2013, com as seguintes instituições formadoras: em 2014, quando a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi a instituição formadora. Em 2015, assumiu a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e, em 2017, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

sistema de escrita alfabética, o ciclo de alfabetização, o planejamento docente, as práticas de sala de aula e a avaliação; Língua Portuguesa (LP), em consonância com os objetivos de aprendizagem para cada ano do ciclo e dos saberes que envolvem práticas de linguagem; e Matemática (MAT), em consonância com os objetivos de aprendizagem e dos saberes que envolvem tal área do conhecimento. Dessa forma, as ações do Pacto requerem, como competência docente, que o professor domine diferentes textos, tanto na esfera do trabalho com o aluno, quanto nos gêneros da docência.

Nesse sentido, buscaremos discutir, na próxima seção, o que dizem os documentos orientadores dos planos de formação e o que indiciam quanto às concepções de letramento que orientam o fazer pedagógico no ciclo de alfabetização. Para tanto, utilizaremos a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando como referência de nossas considerações.

### **Tessituras formativas e concepções de letramento: um olhar sobre a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando – PDAL**

O desafio de instituir um programa de formação continuada no âmbito da alfabetização no Estado da Bahia fez com que a SEC, na busca de experiências exitosas, propusesse a organização de um material didático-pedagógico que orientasse os professores e os encontros formativos.

Neste artigo, voltamos o nosso olhar para a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL), no sentido de analisar os indícios de concepções de letramento e de letramento docente orientam a construção dos planos de formação docente no que tange à alfabetização. Desse modo, Miranda (2016, p. 72), ao referir-se ao trabalho com a área de Linguagem, menciona que

(...) O curso oferecido aos professores, através do Programa Pacto pela Educação, foi estruturado com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento profissional dos professores, tendo em vista a apropriação do conhecimento didático-pedagógico sobre o campo da alfabetização, bem como, a compreensão dos conceitos alfabetização e letramento, através da “Proposta Didática para Alfabetizar Letrando”, fundamentada em contribuições teórico-metodológicas de cursos de formação do MEC (...), através de um desenho didático

que contempla a perspectiva do letramento articulada à perspectiva da alfabetização e sem perder de vista os aspectos estruturais, políticos, econômicos dentro e fora da escola.

Esse desenho didático a que Miranda (2016) se refere corresponde à composição da proposta, que vem acompanhada de cartazes didáticos, fichas e cartelas destacáveis, um livro intitulado de “Parece, mas não é” (livro de leitura), além de outros livros de cunho teórico com finalidade de fazer o/a docente refletir sobre os conceitos de alfabetização na perspectiva do letramento. Esse kit é disponibilizado ao/à formador/a (seja estadual ou municipal) e a cada docente que atua no ciclo de alfabetização e permeia o processo formativo, seja para conhecer e se apropriar da proposta ou para experienciar vivências pedagógicas que são consideradas como práticas de alfabetização para letramento. Com esse material, que também é da vida cotidiana do professor, também são disponibilizados aos alunos os cadernos de atividades (“Vamos passear na escrita”), que são divididos em 4 (quatro) etapas – orientadas ao professor a ser trabalhado 1 (um) livro a cada bimestre.

No que tange à proposta entregue ao professor, há, inicialmente, duas mensagens: a primeira, escrita pelo Secretário Estadual de Educação – Osvaldo Barreto, e a segunda, escrita pela autora da proposta – Prof.<sup>a</sup> Amália Simonetti. Nas palavras do Secretário, há um destaque dado à alfabetização como sendo “a referência mais importante para a construção de uma trajetória escolar de sucesso” (BAHIA, 2011, p. 8). Desse modo, apresenta a Proposta Didática em questão e o Pacto-Bahia como sendo a estratégia usada na busca de experiências em alfabetização, com a colaboração do Ceará, para “garantir a alfabetização **com** o letramento” (BAHIA, 2011, p. 8, **grifo nosso**).

Essa relação dada pelo então Secretário vai ser explorada na mensagem da Prof.<sup>a</sup> Amália Simonetti, quando esta afirma que o objetivo da proposta é alfabetizar **com** qualidade, a evidenciar que o professor, sujeito da ação alfabetizadora, possa explorar o material e colocar em prática no intuito de alfabetizar as crianças.

Nesse sentido, a PDAL é apresentada por meio de orientações direcionadas ao professor e aponta para suas concepções de alfabetização e letramento que perpassam por toda a proposta. Nesta parte da proposta, há uma defesa pelo uso dos dois termos em separado

(alfabetizar e letrar) para destacar o propósito didático ali contido, a considerar que são “processos de ensino e aprendizagem diferentes, porém simultâneos e inseparáveis” (BAHIA, 2011, p. 11). Dessa maneira, a alfabetização é apresentada como sendo “a aquisição do sistema convencional de escrita”, ao passo em que o letramento é o conjunto de “habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas que envolvem a língua escrita” (*ibidem*, p. 11).

É neste veio que a alfabetização se desenvolve em contextos de letramento, na medida em que este conceito é apresentado como sendo dependente da alfabetização. Diante de tal afirmação, podemos entender que, no contexto da proposta, este é o argumento utilizado para firmar a interdependência e indissociabilidade dos dois conceitos. No entanto, em Street (2014), vemos que, se compreendemos o letramento sob o viés ideológico (de modo a considerar o caráter plural do termo, os letramentos), podemos compreendê-lo como sendo as “práticas sociais e linguísticas reais, que lhes conferem significados” (STREET, 2014, p. 19). Assim, há uma tendência de reificação da escrita, em que se desconsidera o caráter de letramentos advindo de experiências com a oralidade, a exemplo de todos os letramentos já ocorridos no processo que antecede o acesso da criança ao ambiente escolar.

Embora saibamos que a natureza da proposta didática em estudo seja a de promoção da alfabetização na perspectiva do letramento, não deixamos de considerar aqui que, conforme salienta Bunzen (2014, p. 9),

Há quem aposte que o papel da escola moderna e das políticas públicas seria desenvolver esse ‘letramento’ – um conjunto de competências, visto que o sujeito escolarizado teria que possuir essa capacidade para usá-lo. (...) O maior esforço, então, consiste em avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos, com raras preocupações sobre **como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais.** (Grifos do autor).

Dessa forma, a problematização do conceito de letramento que circunda a proposta se faz necessária para que sejam compreendidas as sugestões de atividades e orientações

dadas ao professor sobre o seu fazer no ciclo de alfabetização. Nessa linha, a PDAL ainda aponta que suas atividades buscam desenvolver práticas sociais e procedimentos com base numa concepção de Língua defendida por Bakhtin: por meio da interação pela linguagem, na condição de falante/ouvinte/leitor/escritor.

A título de ilustração, a PDAL é apresentada como sendo uma proposta que se orienta a partir de 3 (três) “engrenagens” que embasam as práticas de alfabetização **com** o letramento, a saber: a Linguística, a Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Organização Didática e Materiais. Assim sendo, a Linguística emerge como sendo a ciência que embasa teoricamente<sup>7</sup> a proposta, pela necessidade de recorrer aos estudos das suas diferentes nuances e áreas (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, análise do discurso, pragmática, sociolinguística e psicolinguística).

De igual maneira, o Sistema de Escrita Alfabética é destacado de modo a orientar o professor sobre os “segredos” desse processo de apropriação, fazendo emergir alguns indícios de letramentos docentes quanto ao desenvolvimento da proposta em sala de aula. Com isso, a PDAL defende as atividades estruturantes e as atividades alimentadoras como sendo necessárias à alfabetização **com** letramento, orientando o professor a maneiras de como proceder a articulação entre os saberes eleitos como formativos para as crianças do ciclo de alfabetização. Além disso, a proposta apresenta o professor enquanto um “mediador, responsável pela efetivação da proposta didática” (BAHIA, 2011, p. 18).

Nesse sentido, apesar de serem definidos os modos de alfabetizar **com** letramento a partir dos referenciais teóricos e metodológicos da PDAL, a condição de mediador dada ao professor oportuniza o processo de autoria de suas práticas a partir da transgressão da proposta, de modo que exija desse sujeito um posicionamento crítico e reflexivo frente às escolhas para a efetivação desses usos sociais da escrita. É importante salientar que, como

---

<sup>7</sup> São citados como referenciais os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (por meio da Psicogênese da Língua Escrita), Solange Souza, Magda Soares, Artur Moraes, Nuria Ribera e Mikhail Bakhtin.

a PDAL é baseada em experiências exitosas anteriores, incluindo outros programas de formação continuada, é por meio das ações advindas dessa orientação que o professor pode construir práticas alfabetizadoras contextualizadas, de modo a refletir sobre o ensino-aprendizagem a partir da inserção de ações intencionais, a partir da valorização dos eixos de trabalho com as linguagens.

Em se tratando da Organização Didática e Materiais como a terceira engrenagem da proposta, são apresentados mais indícios do letramento docente. Nesse item, a proposta é esmiuçada, ao passo em que se apresenta o argumento de que a alfabetização e o letramento necessitam de um “aparelhamento didático”, a partir de sugestões de atividades que são pensadas a partir da tríade “professor, aprendiz e conhecimentos propostos na escola” (BAHIA, 2011, p. 18).

Com isso, notamos que esse aparelhamento insere sugestões de práticas como modelos didáticos a serem utilizados pelo educador-alfabetizador como alternativas para a alfabetização, de modo a contextualizar a aprendizagem e o uso da língua escrita, dando destaque à relação indissociável entre teoria e prática. No entanto, embora seja reforçado que a PDAL foi elaborada em consonância com o seu referencial teórico, o desenho proposto para o fazer pedagógico em sala de aula necessita de reflexão por parte do professor, a fim de que este mobilize outros saberes da docência que favoreçam a autoria de suas práticas e não apenas a reprodução de ações elencadas nessa proposta didática.

Ainda neste tópico, há uma explicação detalhada sobre os itens que compõem a proposta: o livro de leitura, o caderno de atividades, as cartelas e fichas, assim como a apresentação de uma tabela a ser preenchida pelo professor a partir de uma concepção de rotina pedagógica, baseada em tempos didáticos envolvendo os eixos do ensino de Língua Portuguesa: Tempo de Leitura e Oralidade (desdobrados em Tempo para Gostar de Ler, Roda de Leitura e Oralidade, Lendo e Compreendendo) e o Tempo de Aquisição da Escrita (Escrevendo do Seu Jeito).

É importante destacar que a PDAL ainda traz, no verso da página inicial de cada etapa de desenvolvimento da proposta as orientações da organização do trabalho com a

alfabetização. Pontos estes que são abordados nos encontros formativos do Pacto-Bahia, como forma de experienciar a rotina da alfabetização, além de realizar a concepção didática de indissociabilidade na relação teoria-prática.

Nessas orientações, cada prática de alfabetização na perspectiva do letramento aparece atrelada a um objetivo de aprendizagem, tomando como matriz de referências as orientações curriculares vigentes, de modo a fazer com que o professor entenda a finalidade da ação e a intencionalidade de utilizar cada item que compõe a proposta, numa espécie de sequência orientada, que ensina o professor a ser alfabetizador, em uma espécie de formação em ato.

Por fim, a organização das práticas alfabetizadoras orienta o fazer do professor por etapa/semana/dia, fazendo com que esse sujeito conheça a cadência de suas ações e o que se pretende alcançar para melhor planejar, avaliar e realizar práticas de letramento.

### **Considerações**

Neste estudo, apontamos as nossas reflexões sobre os letramentos sob o viés ideológico, considerando os estudos que pluralizam as práticas sociais de linguagem. Com isso, intentamos realizar uma discussão sobre a proposta de formação do Pacto-Bahia, com vistas a compreender as concepções de letramento e de letramento docente que orientam a construção de suas diretrizes pedagógicas nos planos de formação.

Nesse sentido, voltamos o nosso olhar para a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando – PDAL, cujo material aponta para uma formação contínua do professor atrelando a alfabetização como sendo inseparável do letramento. Dessa maneira, é por meio da PDAL que as formações dos professores são pensadas e articuladas, seja no âmbito do polo formativo (com os multiplicadores municipais) ou mesmo na formação dos professores-alfabetizadores.

De igual modo, os planos de formação contemplam a PDAL em sua estrutura, a fim de assegurar o caráter didático da relação teoria-prática, ainda que a alfabetização na

perspectiva do letramento seja algo complexo e cheio de nuances do próprio fazer pedagógico e da identidade dos sujeitos enquanto alfabetizadores. Ressaltamos aqui que compreendemos o desafio de pensar e realizar encontros de formação continuada na circunscrição de um Estado plural como a Bahia, cujas demandas formativas variam a cada território de identidade.

Ações formativas, como as do Pacto-Bahia, são “cursos voltados para a ampliação das potencialidades dos professores já atuantes” (SOUZA; BIAVATI, 2016, p. 47), ao passo em que estes sujeitos, como professores de Língua Portuguesa, já realizam tal atividade no ciclo de alfabetização, como parte de um todo complexo que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais.

Neste estudo, cujas análises não se findam neste artigo, nossas reflexões indiciam que o Pacto-Bahia realiza a formação continuada de professores na perspectiva do letramento, sendo este descrito nos documentos orientadores da proposta enquanto uso social da língua escrita no processo de alfabetização. No tocante aos letramentos docentes, a proposta objetiva orientar fazeres pedagógicos que são consideradas como práticas de letramento, a partir do uso de propostas didáticas de Língua Portuguesa, da sugestão de gêneros constituintes do trabalho do professor, que orientam da rotina pedagógica do professor.

Dessa maneira, nas diretrizes pedagógicas para o trabalho no ciclo de alfabetização, a partir do Pacto-Bahia, há a predominância da exploração de atividades com a escrita, apesar de se pautarem diferentes práticas de linguagem, norteadas pelos objetivos de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, o direcionamento dado ao trabalho do educador-alfabetizador é caracterizado, por sua vez, a partir de 5 (cinco) eixos: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita alfabética, produção de textos escritos, leitura e desenvolvimento da oralidade. Notamos assim que maior parte deles, mesmo apresentando práticas orais, direcionam para os letramentos a partir da língua escrita.

## DISPLACEMENTS OF THE LETTER FOR TEACHING LETTERS IN THE PROPOSAL FOR TRAINING THE PACTO-BAHIA

**ABSTRACT:** This study presents questions about the teacher training proposal of the State Literacy Program in the Right Age (Pacto-Bahia), aiming to understand the conceptions of literacy and teacher education that guide the pedagogical guidelines of the training plans of this program. For this, it is guided by the questioning of which conception (s) of literal guidance (m) the plans of formation of the Pact? And how do the guidelines of the Pact direct the formation of teacher-literacy teachers? This work is based on the discussions presented by Kleiman and Martins (2007), Miranda (2016), Signorini (2007) Souza and Biavati (2016), Street (2014), Viana and De Grande (2016) ) and Viana et al (2016). In the methodological vein, this study is based on the analytical-discursive character of the official documents of the State Secretariat of Education of the State of Bahia (SEC), guiding the action of the Pact. Our analysis indicated that the Pact-Bahia carries out teacher training in the perspective of literacy - described in the documents as “social use of written language in the literacy process”. As for teaching literacy, the program guides the work with the pedagogical know-how for the development of literacy practices referenced in the Portuguese Language didactic proposal (PDAL), with suggestion of genera constituent of the work of the teacher, guiding the school routine. It is exposed, from the interpretations extracted from the material in relation to the displacements of the literacy to the literacy, the predominance of pedagogical guidelines for the work in the literacy cycle, in the exploration of the activities with the writing, in spite of being guided by different language practices, guided learning objectives in the early years of Elementary School.

**KEYWORDS:** Continuing education; Literature; Teaching teaching; Pacto-Bahia.

## REFERÊNCIAS

- BAHIA. Secretaria da Educação. *Proposta didática para alfabetizar letrando*. Salvador: Secretaria da Educação, 2011.
- BRONCKART, Jean-Paul. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Orgs.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.
- BUNZEN, Clécio. Apresentação. In: STREET, Brian. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth.; MOSSMANN, Suziane da Silva; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva Olhares para encontros mediados pela escrita: uma proposta de reconfigurações conceituais e metodológicas. In: KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana Alves. (Orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva socio-cultural sobre a escrita*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016.

- KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 09 mai. 2018.
- KLEIMAN, Ângela; MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007.
- LOPES, Maria Ângela Paulino Teixeira. Linguagem e Processos de Letramento. In: KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana Alves. (Orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016.
- MIRANDA, Josimara Santos. *A alfabetização de crianças na Bahia: o Programa Pacto pela Educação*. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.
- SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; BIAVATI, Nádia Dolores Fernandes. Letramento do professor em formação continuada: indícios e gestos, saberes e práticas. In: SOUZA, Ester Maria de Figueiredo Souza (Org.). *Letramento e dialogia: enfoques para a formação de professores*. Vitória da Conquista-BA: Edições UESB, 2016.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- VIANNA, Carolina Assis Dias Vianna et al. Do Letramento aos Letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana Alves. (Orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016.

Recebido em: 16/08/2018.

Aprovado em: 06/11/2018.