

PERSPECTIVAS DA DIDÁTICA DO FORMADOR DO ALFABETIZADOR
Maria Sílvia Bacila **Winkeler** – PUC-PR

1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica é situada e datada, já dizia Paulo Freire. É das tensões da minha prática pedagógica refletida, prestada a atenção, que surgiu a necessidade do trabalho que aqui apresento. Desde 1986, tenho percorrido diversos caminhos na docência em busca de respostas a perguntas que vão brotando acerca do que mais me mobilizou na minha prática docente: os caminhos e os descaminhos relacionados à alfabetização. No ano mencionado, tive a minha primeira classe para alfabetizar crianças e, desde então, em outros grupos, encontrei a oportunidade de desenvolver esse trabalho. À frente, o desafio ampliou-se para a formação do alfabetizador e, com isso, a discussão também se expandiu.

Muito embora tantos estudos acerca da alfabetização tenham ocorrido em âmbito mundial e nacional, a aplicabilidade dessas teorias, a aceitação desses estudos reside em outro campo de estudo: o da formação de professores. Gerações que teriam sido alfabetizadas com base em uma dimensão reflexiva já chegaram à universidade, no entanto, ao me deparar com esses alunos em formação, não é a percepção que tenho. Ainda, em 2011, ao trabalhar com as classes de formação do alfabetizador, encontro uma porcentagem quase unânime que foi alfabetizada por meio de uma prática repetitiva das letras, dos sons, das sílabas, que não aprendeu a pensar sobre este objeto de estudo.

Além dos aspectos mencionados com a formação de professores, a alfabetização se constitui como um campo tenso, pois não venceu sua dívida social com milhares de crianças, mulheres e homens que ainda não aprenderam a ler e a escrever. Há ainda aqueles que já dominam o código escrito, porém com possibilidades restritas de leituras, não a leitura com os sentidos que Freire nos ensinou, a leitura de mundo, aquela com compromisso político, com sentido social, com possibilidade de abrir horizontes. Moraes e Sampaio (2011) me auxiliam a compor este panorama quando alertam para o fato de que é necessário repetir para desneutralizar os dados da UNESCO que apontam para a existência de cerca de 800 milhões de analfabetos em todo o mundo, representando 20% da população mundial, espalhada especialmente em países pobres

africanos e latino-americanos. O analfabetismo tem sexo, cor e classe social. Cerca de 66% desses analfabetos são mulheres, na maioria negra e pobre. A Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), agência da Organização das Nações Unidas (ONU), em seu anuário estatístico, revela que a proporção de pessoas que não sabem ler ou escrever no Brasil é maior do que a média obtida em dados na América Latina e no Caribe. São 9,6% de brasileiros com mais de 15 anos contra 8,3% de latino-americanos e caribenhos.

Como formadora do professor alfabetizador, há sempre uma responsabilidade imposta socialmente como se pudéssemos mudar essa realidade com as condições da formação no ensino superior. Como pesquisadora, tenho a perceptibilidade de que os problemas que conduzem a educação a obter estes resultados são abundantes, de encargo de muitas instâncias e não seriam os formadores do professor alfabetizador os únicos apontados por tamanha dimensão deste processo, mas também são. É nesta parcela de responsabilidade que nasceu o anseio de entender **como se constitui a prática pedagógica dos formadores do professor alfabetizador nos cursos de Pedagogia presenciais na cidade de Curitiba?** Foi por meio do que dizem os formadores sobre suas práticas sob diferentes situações abordadas que pude realizar o estudo de caso instrumental proposto.

Como desdobramento deste problema, outras perguntas foram se compondo: qual é a formação destes formadores? Ter sido alfabetizador incide na prática do formador do alfabetizador? Sua prática, como formador, sofreu alteração ao longo do tempo em que atua neste nível de ensino? Como o formador vê a sua prática em um futuro próximo? Como esses formadores constituem as ementas dos programas da disciplina de alfabetização e com quais critérios selecionam as bibliografias que compõem seus programas de ensino?

Nenhuma prática pedagógica é neutra, está apoiada no modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. Para Freire e Macedo (2011), a integração do homem com seu mundo fazem dele um sujeito situado e datado e para conceber a alfabetização foram muitas as perspectivas que situaram e dataram este campo, conseqüentemente a ação dos professores e dos formadores. Há a necessidade de situar a alfabetização e a didática nesse estudo e para tal valho-me das palavras de Geraldi (2011, p.14) para anunciar as possibilidades de compreender o tema:

[...] o tratamento de um tema é inesgotável. Os limites são impostos pelo projeto de dizer, e aquele que diz sabe que não dominará por completo os sentidos de seu dizer. Mas esta condenação dos sentidos múltiplos é também o lugar da riqueza da experiência humana: afasta a uniformidade, a conformidade e o conformismo.

1 A PESQUISA

A opção metodológica que utilizei para constituir este estudo de natureza qualitativa foi a modalidade estudo de caso que teve como unidade de análise a disciplina de alfabetização nos cursos de Pedagogia presenciais de Curitiba. O foco de análise e interpretação se constituiu pela problemática desta investigação sobre a prática pedagógica do formador do professor alfabetizador na disciplina com temática na alfabetização nos cursos presenciais de Pedagogia. O estudo não teve a universidade como foco; foram, porém, as verbalizações dos formadores sobre sua prática pedagógica na formação do alfabetizador que compuseram as possibilidades de evidências e análises.

Os dados coletados foram produzidos e analisados apoiados na análise textual discursiva, segundo Moraes e Galiazzi (2011). Coloquei-me como garimpeira neste processo de produção e análise dados, tratando os sujeitos desta pesquisa com nomes de pedras preciosas. As recorrências, os sentidos, as contradições, permitiram-me, neste momento histórico ler e atribuir significado ao “corpus”, produzindo as seguintes categorias analíticas: a experiência dos formadores, que significados ela produz na prática do formador; os sentidos que as ementas organizadas em planos de ensino incidem na prática do formador; e, as práticas produzidas no interior das instituições de ensino superior na formação do alfabetizador.

As categorias analíticas lidas de maneira dialógica, por meio da teoria e do conjunto de argumentos organizados em torno de diferentes partes do texto permitiram a elaboração do legado dessa pesquisa, a tese de que a partir de uma relação de complexidade da experiência dos formadores como sujeitos históricos, das orientações e contradições que os planos de ensino institucionalizam a prática pedagógica no ensino superior e das práticas produzidas constituem uma didática do formador do alfabetizador, com especificidades e princípios que lhe dá sustentação.

Tendo como entendimento o eixo epistemológico da *didática prática*, evocando Martins (2009), de que não há uma prática pedagógica que “deveria ser”, sem confundi-

la com um “ideal de prática”, é que chego às práticas que os sujeitos da pesquisa verbalizaram nas entrevistas a fim de buscar os sentidos que elas traduzem na formação do professor alfabetizador. A prática pedagógica não é neutra, está social e historicamente orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. Pode-se dizer que a prática pedagógica é uma dimensão da prática social.

Não há como abordar a prática pedagógica sem associá-la ao campo da didática, porém com esse eixo epistemológico será visto o que está sendo produzido, pois a prática pedagógica produz uma didática quando se compreende a teoria como expressão da prática, segundo Martins (2009). Abre-se a possibilidade de delinear uma didática que produz conhecimento; entende a relação pedagógica como relação social e a prática não é mais guiada pela teoria, pois a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos, entendida num contexto de causalidade complexa. Sob esse ponto de vista, estrutura-se a análise das práticas pedagógicas dos formadores do professor alfabetizador nesse estudo. Essas práticas não nascem de uma prescrição da didática, mas são compreendidas como uma produção dos sujeitos da pesquisa, sujeitos de uma prática social situada e datada. As evidências encontradas mostram que é possível pensar em uma didática do formador do professor alfabetizador como sistematização das práticas pedagógicas por eles produzidas no contexto do ensino superior.

Para compreender a prática pedagógica, na dimensão da práxis, foi necessário entendê-la pertencente a um pensamento social e histórico, na dinâmica das relações daqueles que são atores desta sociedade, que produzem sua prática e por meio dela pensam e marcam sua história, ao mesmo tempo em que são determinados pelas condições de seu tempo. Castoriadis (2007) adverte que todo pensamento da sociedade e da história pertence em si mesmo à sociedade e à história. Qualquer que seja ele e qualquer que seja seu objeto é apenas um modo do fazer social-histórico. O fazer histórico é marcado pelas tensões de seu tempo, pelas possibilidades de leitura, interpretação e significação, pelas lutas, pelos movimentos sociais de cada época.

2 SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os sujeitos da pesquisa atribuem significado ímpar à experiência, como alfabetizadores, e esta como constituinte da ação enquanto formadores de modo a traduzir-se em um conhecimento que legitima a prática pedagógica do formador do

professor alfabetizador. Thompson (2009), ao analisar um acontecimento histórico, define que é exatamente a significação do evento para esse processo que nos proporciona a seleção. Para tal apreensão, identificou a cultura e os costumes como elementos constituintes da prática dos sujeitos das classes sociais, determinando a experiência como a prática na qual se compõe a teoria. E esclarece,

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo, não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida tratam essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras (sim, relativamente autônomas) e em seguida, muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 2009, p. 226-227).

Quando infere que homens e mulheres tratam as experiências, relativamente autônomos, explica que a experiência de cada um foi gerada em vida material, foi estruturada em termos de classe e, conseqüentemente, o ser social determinou a consciência social, porém, a estrutura determina e é determinada pela experiência. A verbalização de **Esmeralda** sobre sua experiência constitui em sua prática formadora, em sua entrevista:

Trabalhei 29 anos numa escola de grande porte aqui de Curitiba, particular. Desde professora de Educação Infantil, de 1ª a 4ª, na época, como orientadora e coordenadora de 5ª a 6ª e teve um tempo, também, do primeiro ano do ensino médio. [...] No princípio, eu mesmo vou pegando as minhas práticas que eu tive na sala de aula, as minhas práticas que eu tenho na faculdade, as minhas práticas que tenho na capacitação e eu vou fazendo essa junção e aí quando chego a algum outro momento, elas mesmo conseguem, certo? E aí vão me trazendo dentro da prática delas. E aí faço o quê? Seminários, trabalhos de apresentação: elas colocando.

A experiência como constituinte da prática pedagógica de **Esmeralda** teve início na sua ação docente como professora de Educação Infantil e como sujeito da experiência, foi atribuindo sentidos a diferentes situações que vivenciou durante seu desenvolvimento profissional. Esses sentidos são mobilizadores de suas aulas e organizadores de significados para seus alunos, e, conforme relata, valida sua prática pedagógica.

O relato de **Quartzo** mostra a experiência como professora alfabetizadora na educação infantil e as concepções que lá definiram sua prática incidindo no ensino superior. A seguir verbaliza:

E eu tive a oportunidade como professora, nessa época, de trabalhar com turmas de pré, aprendi a alfabetizar com o pré. Não que eu acredite que a educação infantil tenha que ocupar este espaço para alfabetizar, mas quando você propõe uma perspectiva de trabalho que favorece a criança como protagonista, que ela é sujeito, que constrói, que ela reconhece a funcionalidade da escrita, que ela usa a escrita para esquematizar, simbolizar, enfim, apresentar a sua vivência, ela se alfabetiza, então, inclusive, a minha perspectiva aqui no curso que eu desenvolvo muito no trabalho com as alunas é entendendo que a alfabetização é um processo.

Thompson (2009) explica que a experiência é gerada na vida material, estruturada em termos de classe, por isso, conseqüentemente o ser social determina a consciência social e é determinado. **Quartzo** traduz em conhecimento a experiência vivida como professora alfabetizadora na educação infantil no curso de graduação como formadora, mas não qualquer experiência, foi a que atribuiu sentido segundo seus critérios: um trabalho no qual a criança é protagonista, é sujeito, reconhece a funcionalidade da escrita. Com isso, entende-se que as maneiras pelas quais qualquer geração manipula a experiência desafiam a previsão e fogem a qualquer estreita determinação, segundo o autor.

A experiência continua, não é um saber que se limita ao tempo, que começa e termina. É temporal, cumulativo, e exatamente por isso, tem que ser revisto. Thompson esclarece:

Sinto decepcionar aqueles participantes que supõem que tudo o que é necessário saber sobre a história pode ser construído a partir de um aparelho mecânico conceitual. Podemos apenas retornar, ao fim dessas explorações com melhores métodos e um melhor mapa; com uma certa apreensão de todo o processo social; com expectativas quanto ao processo e quanto às relações estruturadas; com uma certa maneira de nos situar frente ao material; com certos conceitos-chave. (2009, p. 229)

3 ORIENTAÇÕES E CONTRADIÇÕES DOS PLANOS DE ENSINO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O descompasso entre o documento que orienta os conteúdos a serem ensinados no ensino superior e a realidade objetiva que o formador do professor alfabetizador

enfrenta foi observado nessa entrevista. Com isso, deflagra-se uma realidade que não é nova na educação, já discutida por Veiga (2003) quando apontou para a necessidade de as escolas de educação básica e das universidades superarem a concepção dos projetos político-pedagógicos e dos planos de desenvolvimento institucional e conceberem esses instrumentos como organismos de controle, por estarem atrelados a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores.

A materialidade documentos vista nas ementas e nas bibliografias foram traduzidas em dois gráficos a seguir.

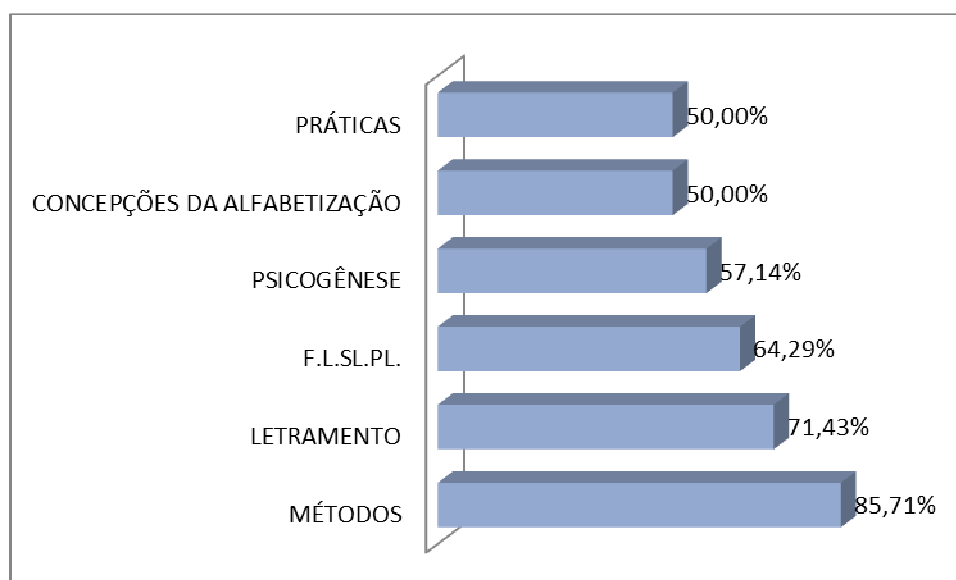


Gráfico 1 – Conteúdos constantes nas ementas de alfabetização dos cursos presenciais de Pedagogia de Curitiba

Fonte: Ementários dos sujeitos de pesquisa, 2011

Legenda: F.L.SL.PL.: Fundamentos Linguísticos, Sociolinguísticos e Psicolinguísticos

Foi expressivo verificar no Gráfico 1 que 85,71% das ementas trabalham com o tema métodos de alfabetização. Em algumas circunstâncias, o termo apareceu como metodologias da alfabetização, contudo, expressa a discussão sobre os diversos caminhos que se pode tomar para que o professor ensine alguém a ler e a escrever. Agrupou-se ao termo método, na análise das ementas, o termo metodologia. Distinguindo os termos, o método se refere ao caminho em si, enquanto que a metodologia ocupa-se do estudo sobre os caminhos.

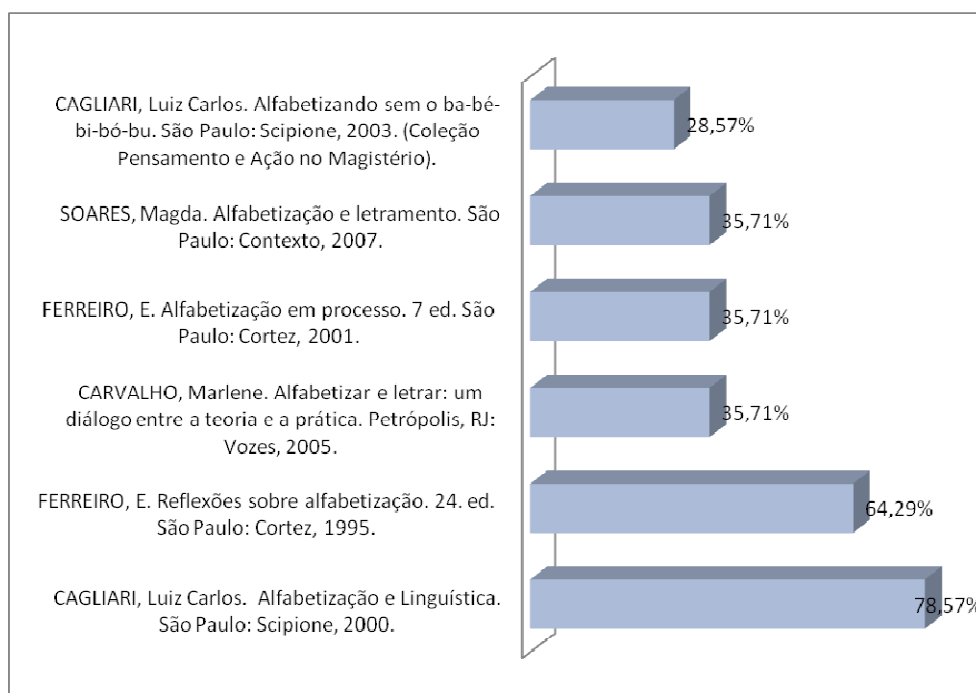


Gráfico 2 – Percentual de bibliografias mais recomendadas entre os planos de alfabetização dos cursos de Pedagogia presenciais de Curitiba
 Fonte: Planos de ensino dos sujeitos participantes, 2011

Com 78,57% da preferência dos formadores, no Gráfico 2, entre os 14 programas de ensino analisados, há a indicação da obra “Alfabetização e Linguística”, de Luiz Carlos Cagliari. Seguidamente, com 64,29%, aparece a obra “Reflexões sobre alfabetização”, de Emilia Ferreiro. A seguir, a obra “Alfabetizar e letrar”, de Marlene Carvalho surge com 35,71% da preferência, empatada com outra obra de Emilia Ferreiro, “Alfabetização em processo”. Igualmente, com 35,71%, surge a obra de Magda Soares, “Alfabetização e letramento”, e, por fim, com 28,57%, novamente Luiz Carlos Cagliari é indicado com outra obra, “Alfabetizando sem o ba, bé, bi, bó, bu”.

No Gráfico 2 pode-se observar a representatividade das bibliografias indicadas marcada em consonância com os temas indicados, porém não na mesma proporção. Há maior ênfase na discussão em metodologias da alfabetização e a obra que mais responde por esse tema, das indicadas, é “Alfabetizar e Letrar”, de Marlene Carvalho, publicada em 2005, com 35,71% de recomendação nos 14 programas de ensino analisados. Foi o tema mais citado nas 14 ementas analisadas, tendo 85,71% de indicação. Essa obra é um estudo recente, no qual a autora faz uma leitura histórica dos métodos de alfabetização, seus usos em diferentes épocas e seu contexto atual, com a concepção do letramento.

4 PRÁTICAS PRODUZIDAS NA FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR

Com a compreensão de que a “prática não é guiada pela teoria, pois a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos” (MARTINS, 2009, p. 168-169) é que se constitui a sistematização das práticas que foram mais recorrentes entre os sujeitos que participaram desse estudo. Reúnem aspectos da experiência dos formadores, de áreas do conhecimento paralelas à alfabetização, como a metodologia científica, a didática geral, das classes alfabetizadoras, das tecnologias da informação e da comunicação, bem como questões linguísticas, específicas deste conhecimento.

4.1 O MEMORIAL, O MEMORIAL REFLEXIVO, AS MEMÓRIAS

Há três sujeitos da pesquisa que remetem suas práticas relatadas, inventariadas como **memorial**, **memorial reflexivo** e **memórias**, nas quais se identifica uma preocupação com a formação do alfabetizador como leitor da sua própria história, leitor de mundo, leitor das palavras e dos textos, escritor e produtor de significados. A leitura é o resultado de uma interação, trata-se de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, neste caso, mediado pelo texto de sua existência, fazendo a interlocução com os textos da área de alfabetização, com os significados que essas leituras podem imprimir no professor que lê, interpreta, significa, escreve, de forma que também ele formará leitores que interpretem, escrevam e produzam significados.

4.2 A LITERATURA INFANTIL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Formar leitores é uma prerrogativa da alfabetização e, com isso, da prática do formador do alfabetizador. A literatura infantil é um universo de magia e encanto que não atinge somente crianças, mas adultos também. Povo a imaginação com histórias, possibilitando a construção de cenas e imagens para cada leitor. A familiarização do aluno em formação com essa literatura constitui uma das práticas do formador do alfabetizador. Na prática da formação do alfabetizador, em vez de ler a própria história, na literatura infantil é convidado a ler as histórias de outras pessoas e com isso suscitar o imaginário, encontrar outras ideias para solucionar questões, conforme os personagens fizeram, em uma possibilidade de descobrir um mundo de conflitos, impasses e de soluções, resolvidos ou não, pelos personagens, conforme explica Abramovich (2006). A autora destaca a relevância de contar histórias para as crianças, sendo, então,

igualmente uma aprendizagem importante para o alfabetizador. Explica que é ouvindo histórias que se podem sentir emoções, tais como raiva, tristeza, irritação, bem-estar, alegria, pavor, tranquilidade, insegurança e outras mais e viver profundamente o que as narrativas propõem.

4.3 A ANÁLISE DO MATERIAL INFANTIL

Formar professores que leiam as produções infantis, identifiquem os progressos e provoquem possibilidades de avanço para as crianças vem se tornando um desafio aos formadores desde que as abordagens psicológicas da leitura e da escrita passaram a figurar no cenário da alfabetização como concepções que fundamentam a prática do alfabetizador. Zaccur (2003) questiona a formação do professor alfabetizador a partir de modelos e alega que, geralmente, os cursos de formação de professores enfatizam o planejamento e a avaliação, não concedendo lugar para a reflexão sobre o “fazer pedagógico, ou sobre a análise das produções dos alunos, buscando, no avesso dos enunciados, informações sobre os sujeitos da enunciação” (p. 106).

4.4 AS PRÁTICAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS

Se temos certeza de que a prática pedagógica é situada e datada, diria que é, também, nesse contexto da cibercultura, *on-line*. Silva (2009) explica que o computador *on-line* ocupa posição central na constituição desta sociedade e vem englobando todos os meios de informação e comunicação anteriores, tornando-se o centro “processador da informação e da comunicação” (p. 75). É inegável o uso dos computadores pelos professores e a forma como as práticas pedagógicas vêm se adaptando aos suportes tecnológicos, especificamente aos que mantêm o professor conectado, ou seja, *on-line*.

Safira verbaliza em sua entrevista,

Ultimamente, nós estávamos trabalhando até com aqueles jogos do Orkut, minifazenda, colheita feliz. Num primeiro momento elas estranharam, porque isso parece fora do contexto. Mas isso é que as crianças estão jogando, eles estão nesse universo!

7 PERSPECTIVAS PARA A DIDÁTICA DO FORMADOR DO ALFABETIZADOR

As práticas pedagógicas produzidas pelos sujeitos carregam algumas perspectivas orientadoras para a formação do professor alfabetizador. Por meio da complexidade de conhecimentos, procedimentos, circunstâncias, pesquisas, as experiências que se traduzem nas práticas dos formadores do professor alfabetizador no ensino superior é possível identificar a teoria que essas práticas expressam manifestando perspectivas para uma didática específica do formador do professor alfabetizador. São práticas pedagógicas que não têm a prerrogativa de se tornarem prescritivas, mas exprimem um pensamento social e histórico relacionado à formação do alfabetizador no ensino superior. Reúnem, criativamente, elementos da experiência, da metodologia científica, da didática geral, da prática alfabetizadora de classes infantis, de pesquisas, de concepções histórica e socialmente determinadas em relação complexa, apontando os seguintes indicadores para uma didática da formação do alfabetizador. Assim, os estudos revelam perspectivas para a prática do formador que vão em direção de:

Formar o professor alfabetizador leitor de sua própria história e, por meio dessa leitura, realizar as leituras da alfabetização.

Ler e escrever o texto da sua história, da sua experiência e fazer a relação com as teorias que estão sendo estudadas é uma das prerrogativas dessa didática do formador que foi expressa por meio dos memoriais. Primeiro, buscar o significado da história de cada aluno enquanto sujeito, identificar-se com a profissão professor, relacionar sua história de vida com as teorias abordadas e garantir um evento de letramento no qual a intertextualidade está presente. Essa prática pedagógica legitima o aluno em formação como sujeito histórico, que reflete, toca em situações que tiveram significado em sua vida e ganham sentido relacionado ao tema que está estudando. Ler, interpretar, escrever e criar significados não é uma tarefa simples, e a cada etapa de nossas vidas em que somos impelidos a tal ocupação, é sempre uma nova jornada, pois o tempo determina a marcha da experiência, ou seja, a condição de outros significados que são criados.

Formar o professor alfabetizador leitor de histórias infantis e interlocutor de atividades que delas decorrem.

Ler e interpretar as histórias de outros autores, as histórias infantis e contá-las demandam outro evento de letramento: a contação de histórias. Tal situação requer a

prática de leitura, a atividade de interpretação, o exercício da narrativa, além de ler a expectativa da criança, o público que ouvirá a história. Conhecer o universo da literatura infantil e interpretá-lo demanda um letramento literário, o qual exige prática. Ninguém nasce sabendo interpretar um texto literário e não é porque este segmento recebe o predicado de infantil que se torna mais fácil. Pelo contrário, há histórias infantis que requerem extrema habilidade para que se chegue ao seu requinte de interpretação, a fim de que se atinja o entendimento a que se propõe.

Formar o professor alfabetizador leitor da escrita infantil e, por meio dela, planejar as práticas alfabetizadoras.

Ler e interpretar a escrita infantil constitui-se em mais um evento de letramento do formador do professor alfabetizador, no qual se preconiza a produção infantil como o ponto de partida para os planejamentos das atividades alfabetizadoras. A compreensão da escrita infantil requer um letramento específico do alfabetizador no que se refere às hipóteses que a criança desenvolve durante o processo de aquisição do sistema de escrita. As crianças elaboram ideias próprias a respeito dos sinais escritos, desde aproximadamente os quatro anos, e possuem critérios peculiares para admitir se uma marca gráfica pode, ou não, ser lida. Ultrapassa a fase em que distingue os elementos figurativos dos não figurativos, supera os critérios de quantidade mínima de caracteres e variedade que uma palavra pode ter para se constituir como tal, adicionando letras aos seus registros e atingindo uma escrita alfabética. O papel do professor, nesta jornada, é de mediador. A criança ainda tem pela frente a etapa ortográfica a ser atingida.

Formar o professor alfabetizador leitor/usuário das tecnologias e, por meio destas, usá-las como suporte na alfabetização.

Ler, interpretar e escrever com suporte tecnológico constitui-se em mais um evento de letramento do formador do professor alfabetizador como agente letrador. Em primeiro lugar ler e interpretar o hipertexto, informações com movimento, com mídias distintas em um mesmo plano, requer condições de leitura distintas das de um livro que se lê página a página. Usar o meio tecnológico como suporte de leitura e escrita na formação do alfabetizador constitui-se em um evento de letramento digital e o formador é seu agente letrador. Insere o aluno em formação em práticas de leitura que estão em seu contexto e trabalha com um desafio que a sociedade informacional demanda: a

seleção de informações. Não basta ler, interpretar, escrever e criar significados, pois o uso da internet demanda uma leitura que requer julgamento das informações que são oferecidas sem precedentes.

As práticas que sustentam a didática do formador do alfabetizador são apoiadas por uma práxis reflexiva, na qual teoria e prática são indissociáveis. São intencionais e estão vinculadas ao conhecimento da área de alfabetização, com a realidade das classes alfabetizadoras, com a condição dos alunos que chegam à formação universitária, com o movimento que a *didática prática* preconiza tendo em vista que os sujeitos que delas participam são históricos e, por meio de uma causalidade complexa, a teoria expressará a ação prática desses sujeitos.

Considerações finais

De forma alguma a didática que aqui se apresenta pode engessar ou, sequer, servir como prescrição para a prática do formador do alfabetizador, e isso não compete traduzir-se em um limite. Conforme já mencionado, decorre das práticas produzidas, portanto constituem-se em um conhecimento histórico, determinado por um grupo que certamente em novas turmas será revisitado pela experiência, confrontado pela realidade. Limites sim são encontrados e mostram-se quanto aos gêneros textuais propostos, em certa medida, com ênfase na literatura infantil. Os textos na prática alfabetizadora se ampliam em outros gêneros e, conseqüentemente, na formação do alfabetizador, constituindo-se em eventos de letramento distintos, e este foi um limite encontrado nas práticas produzidas, que requer atenção na produção da didática do formador do professor alfabetizador. Porém, o maior limite que se pode encontrar na didática do formador do alfabetizador está na constituição da prática dos eventos de letramento em duas dimensões: primeiro, se houver maior tendência à teorização ou ativismo, deixando a natureza da práxis reflexiva como seu eixo e, em segundo lugar, porém não menos importante, quando não priorizar a leitura, a interpretação, a escrita e a criação de significados, ou seja, a inserção do aluno em formação em práticas sociais de leitura e escrita, considerando o letramento alfabetizador.

E por tocar no aspecto limites, esse estudo atravessou as fronteiras do que se propunha como questão norteadora de pesquisa, pois muito mais do que entender os elementos constituintes da prática pedagógica dos formadores do professor alfabetizador da disciplina com temática em alfabetização nos cursos presenciais de

Pedagogia de Curitiba, foi possível compreender que há uma didática específica que sustenta essas práticas. Ultrapassou-se, também, a concepção inicial pretendida com os objetivos, pois além de compreender a formação dos formadores, foi possível entender a complexidade dos sentidos que atribuem às suas práticas por meio da experiência como sujeitos históricos; os planos de ensino ganharam vida em meio às orientações que se materializam como documento e às contradições produzidas na prática, ora como não expressão do que os formadores realmente produzem, ora porque determinam conteúdos a serem trabalhados, porém nem sempre acordados pelos professores que ministram a disciplina, evidenciando que mesmo em tempos de democracia os projetos político-pedagógicos ainda carecem de discussões abertas e igualitárias. A complexidade da constituição das práticas produzidas foi mais uma superação dos objetivos conduzindo à elaboração da didática do formador do alfabetizador.

O letramento alfabetizador proposto nessa didática vai ao encontro do que se recomenda à formação do professor leitor. Há estudos que mostram a necessidade da formação do professor alfabetizador, como os de Chartier (2011) e Andrade (2007), na perspectiva não somente científica da área, mas também como sujeito leitor, leitor da ciência, leitor de histórias, leitor da criança, leitor da palavra, leitor do contexto, leitor de mundo. A leitura exige prática e nessa marcha, a didática do formador do alfabetizador caminha para essa direção: práticas sociais de leitura e escrita que envolvam a área da alfabetização, nas quais o aluno em formação e o formador são protagonistas do letramento alfabetizador.

Nessa realidade viva e mutante, esse trabalho se constitui dinâmico e inacabado, sempre à busca das novas relações que a área da alfabetização impulsiona e a complexidade das práticas pedagógicas que são produzidas demandam. É uma didática em movimento, que exige do formador, agente letrador, protagonista dos eventos de letramento nas instituições de ensino superior, constante leitura, interpretação, escrita e criação de novos significados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e saberes. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

_____. Escolhas do professor: fonoletra com ciência ou letramento sem letra? In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

BERTUCCI, Liane Maria; BERTUCCI, Luciano Mendes de Faria Filho; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Edward P. Thmpson**: história e formação. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs.). **Leituras**: práticas, impressos, letramentos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica, didática prática**: para além do confronto. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Didática**. Curitiba: Ibepe, 2008.

_____. **A didática e as contradições da prática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MORAES, Jaqueline de Fátima dos Santos; SAMAPAI, Carmen Sanches. Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.

SANTOS, Gilberto Lacerda. Formar professores para a educação mediada por tecnologias: elucidação da problemática por meio de seis investigações acadêmicas. In: SANTOS, Gilberto Lacerda; ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de. **Virtualizando a escola**: migrações docentes rumo à sala de aula virtual. Brasília: Liber Livro, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

ZACCUR, Ewiges. Aprendiz de modelo ou modelo de aprendiz? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.