

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA SÍLVIA BACILA WINKELER

DIDÁTICA DO FORMADOR DO ALFABETIZADOR

CURITIBA

2012

MARIA SÍLVIA BACILA WINKELER

DIDÁTICA DO FORMADOR DO ALFABETIZADOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins

CURITIBA

2012

MARIA SÍLVIA BACILA WINKELER

DIDÁTICA DO FORMADOR DO ALFABETIZADOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Comissão examinadora

Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins (Orientadora)
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia
Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof.^a Dr.^a Neuza Bertoni Pinto
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba, 10 de fevereiro de 2012.

Dedico este trabalho aos meus pais,
Metry Bacila e Célia Schiffer Bacila.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os formadores do professor alfabetizador dos cursos presenciais de Pedagogia de Curitiba que me acolheram em suas instituições de ensino superior e concederam-me preciosas entrevistas para esta pesquisa. Sem vocês este trabalho não existiria.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski pelas contribuições, pelo apoio incondicional.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo pelas interlocuções.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Neuza Bertoni Pinto e à Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia pelo auxílio na qualificação.

Agradeço a todos os colegas que conviveram comigo nessa caminhada, alguns em especial, Celso Rogério Klammer, Reginaldo Rodrigues da Costa, Marilúcia Antonia Resende, Maria Cristina Kogut, Marilise Pinheiro da Cunha, com quem os diálogos foram frutíferos.

Agradeço à Simone Zampier, amiga sempre.

Agradeço aos meus filhos, Bernardo e Fernando, por compreenderem a ausência.

Agradeço ao meu filho do coração, Matheus, pelo apoio.

Agradeço ao meu esposo, Benício, por enfrentarmos as determinações da vida.

Agradeço, sobretudo, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins. Já admirava seus passos e com esta convivência aprendi intensas lições. Foram incomensuráveis as transformações em mim determinadas por esta relação e sua complexidade.

A minha própria existência é atividade
social.

MARX

RESUMO

Este trabalho discute a constituição da prática pedagógica dos formadores do professor alfabetizador nos cursos presenciais de Pedagogia de Curitiba. Com base na Didática Prática proposta por Martins (2002, 2008, 2009) e na discussão sobre a práxis com Veiga (2011), Vázquez (2007), Santos (2004), Konder (1992) e Castoriadis (2007), entendem-se as práticas produzidas pelos formadores, determinadas por uma relação de complexidade na qual a teoria expressa a ação prática dos sujeitos. Para compreender como se constitui a prática pedagógica do formador do professor alfabetizador nos cursos presenciais de Pedagogia de Curitiba, delinear-se os seguintes objetivos específicos para este estudo: a) identificar o percurso profissional do formador até que tenha se tornado formador do professor alfabetizador no ensino superior; b) reconhecer o significado de prática pedagógica para os formadores na formação do alfabetizador; c) verificar como se constitui a prática pedagógica do formador do professor alfabetizador nos cursos de Pedagogia, na modalidade presencial, na cidade de Curitiba; d) identificar como os formadores elaboram as ementas e selecionam as bibliografias utilizadas em seus planos de ensino na disciplina de alfabetização; e) analisar comparativamente as ementas e as bibliografias utilizadas nas disciplinas relacionadas à alfabetização, das quais estes professores entrevistados são docentes. A natureza deste estudo é qualitativa, tendo como opção metodológica o estudo de caso instrumental baseado em André (2008), Stake (2011) e Chizzotti (2006). As informações foram obtidas por meio de entrevista episódica (FLICK, 2009) e análise documental. Os dados coletados foram produzidos e analisados apoiados na análise textual discursiva, segundo Moraes e Galiazzi (2011). Os estudos revelaram os seguintes aspectos: a) a experiência constitui-se em um elemento constitutivo da prática do formador do alfabetizador por meio do qual busca sentidos para a alfabetização; b) os planos de ensino mostram que nem sempre os temas propostos expressam a prática produzida pelos formadores. A elaboração ainda está sujeita a planos hierárquicos das instituições de ensino superior; c) as práticas pedagógicas produzidas pelos formadores do alfabetizador no ensino superior reúnem criativamente elementos da metodologia científica, da didática geral, da prática alfabetizadora de classes infantis, de pesquisas, concepções histórica e socialmente determinadas em relação complexa, apontando as seguintes perspectivas para uma didática da formação do alfabetizador: formar o professor alfabetizador leitor de sua própria história e por meio desta leitura realizar as leituras da alfabetização, formar o professor alfabetizador leitor de histórias infantis e interlocutor de atividades que delas decorrem, formar o professor alfabetizador leitor da escrita infantil e por meio dela planejar as práticas alfabetizadoras, formar o professor alfabetizador leitor/usuário das tecnologias e por meio destas usá-las como suporte na alfabetização. Os elementos constitutivos das práticas pedagógicas produzidas possibilitaram a constituição de perspectivas para uma didática do formador do alfabetizador, tendo como objetivo o letramento alfabetizador.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Alfabetização. Didática prática. Didática do formador do alfabetizador. Letramento alfabetizador.

ABSTRACT

This research paper discusses the constitution of the pedagogical practice of the literacy teacher developers, in the subject of literacy, in the presencial graduation courses of Pedagogy in Curitiba. Based on the Literacy Teaching Practice proposed by Martins (2002, 2008, 2009) and on discussion of the practice with Veiga (2011), Vázquez (2007), Santos (2004), Konder (1992) and Castoriadis (2007), the practices produced by trainers are understood in a way that is determined by a complex relationship in which the theory expresses the practical action of the subjects. In order to understand how the pedagogical practice of the literacy teacher developers in the presencial graduation courses of Pedagogy in Curitiba is constituted, the following specific objectives for this study were outlined: a) identify the career of the developer until he/she has become a literacy teacher developer of higher education courses; b) recognize the significance of the teaching practice for the development of literacy teachers; c) verify how the pedagogical practice of the literacy teacher developers in the presencial graduation courses of Pedagogy in Curitiba is constituted; d) identify how developers prepare the course descriptors and select the bibliography adopted in their teaching plans in the subject of literacy ; e) comparatively analyze the course descriptors and bibliographies adopted in subjects related to literacy, in which the interviewed teachers teach. The nature of this study is qualitative, and it has as a methodological option the instrumental case study (ANDRÉ, 2008). Information was obtained through episodic interviews (FLICK, 2009) and document analysis. The data were produced and analyzed based on the discursive textual analysis according to Moraes and Galiazzi (2011). The studies revealed the following aspects: a) the experience is in a constitutive element of the practice of the literacy developer through which he/she searches for directions for literacy; b) the teaching plans show that the proposed themes do not always express the practice produced by the developers. The development is still subject to plans of the hierarchical institutions of higher education; c) the teaching practices produced by the literacy developers in higher education creatively put together elements of scientific methodology, general teaching practice, the practice of literacy classes for children, research, historically and socially determined conceptions in complex relation, pointing out the following perspectives for a pedagogical development of the literacy teacher: develop the literacy teacher a reader of his/her own story and by reading make these literacy readings happen, develop the literacy teacher a reader of children's stories and an interlocutor of other activities deriving from them, develop the literacy teacher a reader of children's writing and through them plan literacy practices, develop the literacy teacher a reader / user of technologies and a user of them as support in literacy. The constituent elements of teaching practices produced enabled the constitution of a pedagogy for the literacy teacher developer, with the objective of literacy alphabetizing.

Keywords: Pedagogical practice. Literacy. Teaching practice. Teaching the developer of the literacy teacher. Literacy alphabetizing.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Conteúdos constantes nas ementas de alfabetização dos cursos presenciais de Pedagogia de Curitiba.....	84
Gráfico 2 – Percentual de bibliografias mais recomendadas entre os planos de alfabetização dos Cursos de Pedagogia presenciais de Curitiba.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disciplinas com a temática alfabetização nos cursos de Pedagogia de Curitiba	23
Quadro 2 – Distribuição dos sujeitos da pesquisa.....	27

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Letramento alfabetizador.....	133
Figura 2 – Eventos de letramento da didática do formador do alfabetizador....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cepal	– Comissão Econômica para América Latina e Caribe
ed.	– Edição
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
Endipe	– Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
LEA	– Laboratório de Ensino e Aprendizagem
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MSN	– <i>Microsoft Service Network</i>
OCDE	– Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica
ONU	– Organização das Nações Unidas
OTP	– Organização do Trabalho Pedagógico
p.	– Página
PIBID	– Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	– Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCPR	– Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRJ	– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
TICs	– Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
3 ALFABETIZAÇÃO: DAS DISCUSSÕES TRADICIONAIS ÀS CONTEMPORÂNEAS	34
4 DIDÁTICA PRÁTICA, PRÁXIS E CONTEXTO ATUAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	51
4.1 O PERÍODO PÓS-1964 À DÉCADA DE 1980: DO TECNICISMO À <i>DIDÁTICA PRÁTICA</i>	51
4.2 A <i>DIDÁTICA PRÁTICA</i> COMO EIXO EPISTEMOLÓGICO	55
4.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A DIMENSÃO DA PRÁXIS	56
4.4 O CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO ATUAL COMO CENÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	60
5 SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	65
6 ORIENTAÇÕES E CONTRADIÇÕES DOS PLANOS DE ENSINO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	80
7 PRÁTICAS PRODUZIDAS NA FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR	99
7.1 O MEMORIAL, O MEMORIAL REFLEXIVO, AS MEMÓRIAS	99
7.2 A LITERATURA INFANTIL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	106
7.3 A ANÁLISE DO MATERIAL INFANTIL	110
7.4 AS PRÁTICAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS	116
8 PRINCÍPIOS DA DIDÁTICA DO FORMADOR DO ALFABETIZADOR	124
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	144

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 surge a necessidade do trabalho que aqui apresento. Desde 1986, tenho percorrido diversos caminhos na docência em busca de respostas a perguntas que vão surgindo 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. As perguntas sobre este tema sempre estiveram presentes em minha vida profissional, as quais, mais adiante, delimitarão este trabalho de tese.

Inicialmente e de maneira condizente com a história, fui marcada por uma formação acadêmica considerada, hoje, tradicional, pautada pela repetição de frases, sílabas, sons e letras e foi com esse repertório que segui para os meus primeiros enfrentamentos. Percebi que, na prática, aquela repetição não bastava e que meus alunos das classes de alfabetização deveriam pensar sobre o que estavam aprendendo. Paralelamente ao meu trabalho, ocorria no Brasil, em meados da década de 80, o advento da teoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que viria desconstruir uma ideia rígida, unilateral sob o ponto de vista do ensino das letras, sílabas, sons para uma compreensão da aprendizagem da leitura e da escrita a partir da lógica do aluno, ou seja, de quem aprende. Essa compreensão sobre a alfabetização trouxe mudanças não só na perspectiva das classes alfabetizadoras, como também nas classes de formação do alfabetizador, fato que historicamente vivenciei como formadora, pois desde 1991 já atuava como professora no curso de magistério (atual curso normal – nível médio), em cursos de formação continuada para professores e, em seguida, a partir de 1995, no ensino superior. A realidade objetiva que me conduziu a esta tese é viver as tensões na formação do professor alfabetizador no curso de Pedagogia.

Muito embora tantos estudos acerca da alfabetização tenham ocorrido em âmbito mundial e nacional, a aplicabilidade dessas teorias, a aceitação desses estudos reside em outra seara de estudo: a 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. Faço este marco porque, desde 1986, quando participava dos cursos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, teoria postulada por Ferreiro, os quais buscavam romper com a corrente reprodutivista, até 2011, são vinte e cinco anos, portanto muitos dos acadêmicos que estão hoje em nossos bancos universitários nem haviam nascido.

A realidade mostra que há um tempo histórico para a aprendizagem de novas abordagens e muito mais, há um tempo e uma necessidade reclamada por uma prática pedagógica na qual cada professor alfabetizador vai sentir a necessidade de mudar em um tempo diferente. Enquanto isso, a cada ano, uma turma foi marcada por aquela prática que acreditava preencher as necessidades do seu trabalho. No ano seguinte, outra. E assim por diante. Nesse ciclo, este professor teve a chance de dar novos significados à sua prática por meio do seu desenvolvimento profissional. Esse fato ocorre se o professor sentir a necessidade de mudança. Então, novos ciclos vão surgir. A mesma sucessão de significados dar-se-á na formação de professores. Ainda mencionando a prática pedagógica, ela foi objeto de investigação em fase preliminar a esta tese de doutoramento, quando elaborei a pesquisa de mestrado. O enfoque foi proveniente da contribuição do campo da Psicopedagogia para a constituição da prática pedagógica do professor, muito embora tivesse nascido também das inquietações das classes alfabetizadoras.

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.

Uma das iniciativas do governo brasileiro para dirimir as questões com o desempenho do estudante brasileiro na seara da alfabetização foi a implantação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Embora esse projeto de tese já estivesse em andamento em 2010, assumi a coordenação desse programa na Universidade à qual pertenço na área de Pedagogia, com projetos específicos de alfabetização. Ainda em fase embrionária, os resultados são preliminares, mas indicam que há um longo caminho a percorrer.

Como formadora do professor alfabetizador, há sempre uma responsabilidade imposta socialmente como se eu pudesse mudar essa realidade. 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 nasce 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.

Para compreender como se constitui a prática pedagógica do formador do professor alfabetizador nos cursos presenciais de Pedagogia de Curitiba, delinear-se os seguintes objetivos específicos para este estudo:

- a) identificar o percurso profissional do formador até que tenha se tornado formador do professor alfabetizador no ensino superior;
- b) reconhecer o significado de prática pedagógica para os formadores na formação do alfabetizador;

- c) verificar como se constitui a prática pedagógica do formador do professor alfabetizador nos cursos de Pedagogia, na modalidade presencial, na cidade de Curitiba;
- d) identificar como os formadores elaboram as ementas e selecionam as bibliografias utilizadas em seus planos de ensino na disciplina de alfabetização;
- e) analisar comparativamente as ementas e as bibliografias utilizadas nas disciplinas relacionadas à alfabetização, das quais estes professores entrevistados são docentes.

Esta pesquisa delineou-se na perspectiva de encontrar os pares e ver e ver-se nas diferentes práticas que se constituem na formação do professor alfabetizador nas distintas instituições de ensino superior de Curitiba por meio das verbalizações dos formadores do professor alfabetizador. 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?

É necessário salientar que sou formadora do professor alfabetizador no ensino superior e como pesquisadora foi intenso o exercício de constituir um distanciamento suficientemente positivo dos sujeitos para que não me deslocasse para o papel de formadora enquanto pesquisadora. Ghedin e Franco (2006) me auxiliaram a compreender esta situação quando alertam que estamos constantemente diante de nós mesmos nos procurando fora de nós, quando o que mais buscamos se encontra dentro de nós e nas relações que estabelecemos com o mundo e com os outros. “Este mundo é um mundo humano, em que nos fazemos e o fazemos num modo específico de interpretá-lo” (p. 18). É no fazer-me formadora e vivendo as tensões do ensino superior que busquei a interpretação da questão deste trabalho de tese como pesquisadora, humanamente, neste mundo humano.

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Estão apoiadas 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.

Além de situar e datar, há o sentido de quem diz. Esse texto é escrito por uma pesquisadora que fala sobre a prática pedagógica e sobre os temas em questão, do lugar da Pedagogia, pois é essa a sua formação.

A participação no grupo de pesquisa¹ do qual faço parte contribuiu para que este estudo ganhasse outros espectros. O estudo preliminar foi levado à discussão, além da problemática modificar-se, gerou produção apresentada no XV Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Levando em consideração as contribuições recebidas, o universo de pesquisa desta tese modificou-se e determinou que a problemática também obtivesse a configuração apresentada. A troca entre os pesquisadores participantes do grupo de pesquisa foi decisiva em etapas específicas deste estudo: a inicial e a final, em discussões sobre os contornos que o estudo estava constituindo.

A seguir apresentarei os capítulos que compõem este estudo:

O Capítulo 2 denomino de Percurso metodológico. Nele explico a opção metodológica desta tese, sendo o estudo de caso instrumental baseado em André (2008), Stake (2011) e Chizzotti (2006) a escolha. As estratégias de coleta de informações utilizadas também foram descritas, constituindo-se em entrevista episódica, análise documental (FLICK, 2009). Os dados coletados foram produzidos e analisados apoiados na análise textual discursiva, segundo Moraes e Galiazzi (2011).

O Capítulo 3, designado Alfabetização: das discussões tradicionais às contemporâneas, discute as concepções que compõem o campo do ensino da leitura e da escrita e suas tensões, uma vez que o foco do trabalho é a formação do

¹ Grupo de Pesquisa "Práxis Educativa: dimensões e processos", do PPGE da PUCPR, coordenado pelas Prof.^{as} Dr.^{as} Pura Lúcia Oliver Martins e Joana Paulin Romanowski.

alfabetizador. Apoiar-se principalmente em Mortatti (2000, 2004), Soares (2003, 2011), Geraldi (2006, 2011), Ferreiro e Teberosky (1999), Andrade (2011), Marinho (2010), Schwartz e Gontijo (2011), Kleiman (2007, 2008a, 2008b) e Smith (1999).

O Capítulo 4 ocupa-se da fundamentação teórica da *Didática prática*², eixo norteador desta tese. Intitula-se: *Didática prática, práxis e contexto atual da prática pedagógica*. Apoiar-se em Martins (2002, 2008, 2009), Santos (2004), Veiga (2011), Vázquez (2007), Konder (1992) e Castoriadis (2007). Situa a prática pedagógica no cenário social e histórico do neoliberalismo, tendo como base Apple (2008), Aranha (2006), Saviani (1975, 1991, 2010), Kuenzer (2009) e Teodoro (2011). Tendo me ocupado da *Didática prática* como concepção para compreender o meu objeto de estudo: a prática pedagógica do formador do professor alfabetizador no ensino superior, pude descrevê-la por meio de três categorias analíticas que se constituíram nos capítulos 5, 6 e 7.

No Capítulo 5 apresento a experiência como uma categoria analítica desta tese, designando-se Os sentidos da experiência na prática pedagógica. Apoiar-se em Thompson (2009), Tardif (2010), Bondía (2002) e Bertucci, Bertucci e Oliveira (2010).

O Capítulo 6 denomina-se Orientações e contradições dos planos de ensino na prática pedagógica e nesta categoria são analisados os ementários e as contradições com a prática. Apoiar-se em Thompson (2009), Veiga (2003), Vasconcellos (2009) e autores já mencionados na alfabetização.

O Capítulo 7 descreve As práticas produzidas na formação do alfabetizador em quatro dimensões: a primeira foi sobre o memorial, memorial reflexivo e memórias e a base teórica foi Soares (1981), Souza e Fornari (2010), Freire (2009), Azambuja e Souza (2009) e Cosson (2009); a literatura infantil e a contação de histórias apoiou-se em Abramovich (2006), Andrade (2007), Soares (2011), Cosson (2009); a análise do material infantil teve como referencial de análise Gontijo (2008), Ferreiro (1992), Ferreiro e Teberosky (1999), Villas Boas (2010), Carvalho e Porto (2005) e Bordenave e Pereira (2010); por fim, as práticas mediadas por tecnologias tiveram como base Santos (2010), Kenski (2010), Silva (2009), Palfrey e Gasser (2011).

² Expressão de Martins (1989) para se referir às iniciativas dos professores para fazer frente às contradições entre a didática teórica aprendida nos cursos de formação e a prática pedagógica desenvolvida por eles nas escolas.

Da análise das categorias analíticas, decorrem as “Perspectivas para a didática do formador do alfabetizador”, constituindo-se no Capítulo 8 apresentado nesta tese.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

*Nos leitões dos córregos há pedras;
as não, as semi e as preciosas.
Há quem as distingue num simples olhar, mas,
é raro encontrá-las casualmente.*

*Mas também raro é o bom garimpeiro,
aquele que garimpa com acuidade
a SABEDORIA, mais que os ouros.*

*Este obtém do fundo da sua bateia,
somente as mais valiosas pedras.
Às vezes verdadeiros tesouros.*

José Silveira

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 estudo de caso se aplica a investigações ligadas a intervenções ou situações significativas do cotidiano vivenciado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, geralmente complexas, as quais necessitam de uma leitura com maior foco para a sua análise e interpretação.

O foco de análise e interpretação deste estudo de caso 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 de Curitiba. Esse estudo de caso não teve a universidade como foco; foram, porém, as falas dos formadores sobre sua prática pedagógica na formação do alfabetizador que compuseram as possibilidades de evidências e análises.

Ao esclarecer os diferentes estudos de caso, André (2008) aborda as categorias de Stake, que faz três distinções. O estudo de caso pode ser intrínseco quando o pesquisador tem um interesse em um caso particular, uma unidade específica, que poderia ser a prática pedagógica de uma professora alfabetizadora bem-sucedida. O estudo de caso instrumental aplica-se quando se quer investigar os efeitos de uma reforma educacional no cotidiano escolar. Nessa situação, o foco não é a escola, mas sim o modo de apropriação da reforma pelos profissionais da educação. E o terceiro tipo é o estudo de caso coletivo, no qual o pesquisador busca várias escolas ou vários professores com uma finalidade intrínseca ou instrumental.

A essência que se perseguiu investigar foi a prática pedagógica dos formadores do professor alfabetizador na disciplina que tem como temática a alfabetização, nos cursos presenciais de Pedagogia de Curitiba, totalizando dezessete instituições de ensino superior e dezessete formadores que participaram das entrevistas. Estes caracterizaram um estudo de caso instrumental, composto pelos formadores que cederam suas vozes para que houvesse, por meio do coletivo, a compreensão da unidade: a prática pedagógica do formador do professor alfabetizador na disciplina de alfabetização nos cursos presenciais de Pedagogia.

Stake (1995 apud ANDRÉ, 2008) explica que em um estudo de caso instrumental o foco não é a escola em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade pode trazer para o entendimento dos modos de apropriação de uma problemática. Esta condição do estudo de caso instrumental foi possibilitada por algumas características desse trabalho: o número de participantes, dezessete sujeitos da pesquisa em dezessete instituições de ensino superior, a constituição da entrevista de caráter episódico e a análise documental dos planos de ensino da disciplina.

Complementando, o estudo de caso instrumental visa ao exame de um caso para esclarecer uma questão ou refinar uma teoria (CHIZZOTTI, 2006). Nesse estudo, objetivou-se esclarecer uma questão: como se constitui a prática pedagógica do formador do alfabetizador na disciplina com a temática alfabetização, nos cursos presenciais de Pedagogia de Curitiba? As diferentes questões que mobilizaram os participantes a discorrer sobre o tema, a prática pedagógica na formação do professor alfabetizador, na entrevista episódica, possibilitaram a coleta de dados de maneira que, a cada pergunta, o entrevistado pudesse criar mais familiaridade com o tema. Flick (2009) argumenta que esse tipo de entrevista permite apresentações relativas ao contexto na forma de uma narrativa, uma vez que estas se aproximam mais das experiências e de seus contextos gerativos do que outras formas de apresentação.

Outra condição da coleta de informações desse estudo foi a utilização da análise documental como instrumento de coleta de informações complementar. A fim de considerar a determinação da prática pedagógica dos formadores do professor alfabetizador por meio dos conteúdos expressos nas ementas e nas bibliografias sugeridas nos cursos presenciais de Pedagogia, também se fez uso da análise documental de fonte secundária, uma vez que os formadores proporcionaram os

programas de ensino das instituições de ensino superior que lecionam por meio eletrônico, com a exceção de um dos sujeitos que entregou em fotocópia. Flick (2009) alerta para as condições de uso do documento a ser analisado, como, por exemplo, a identificação de quem produziu o material, fato que foi solicitado aos sujeitos da pesquisa ao fornecerem os programas de ensino. Previne, também, para se evitar manter o foco apenas no documento, mas buscar o contexto em que o documento foi elaborado. O contexto no qual o documento foi elaborado fez parte da investigação da entrevista.

É nessa perspectiva que se constituiu esse estudo de caso instrumental, na aproximação das experiências relativas à prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa como formadores do professor alfabetizador, geradas no ensino superior, nos cursos presenciais de Pedagogia, que foram verbalizadas por meio das entrevistas episódicas. Como estudo de natureza qualitativa, Lankshear e Knobel (2008) afirmam que esse tipo de pesquisa está principalmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural.

Alves-Mazzotti (2006), ao explicar o estudo de caso, cita Satke, o qual adverte que nem sempre esse tipo de pesquisa se caracteriza como tal, quando o tema da investigação não é relevante e não recebe o tratamento contextualizado como deveria, por isso a contextualização do tema é uma necessidade.

Tanto a prática pedagógica quanto a alfabetização guardam em si tensões específicas. A prática pedagógica foi entendida, nesse estudo, a partir do eixo epistemológico da didática prática (MARTINS, 2002, 2008, 2009), que concebe a teoria como expressão da ação prática dos sujeitos. Os autores que auxiliaram a compreender a prática pedagógica, nesse eixo, foram: Vázquez (2007), Konder (1992), Veiga (2011), Saviani (1975, 1991, 2010). A concepção sobre alfabetização pautou-se em Mortatti (2000, 2004), Soares (2003, 2011), Ferreiro e Teberosky (1999), Schwartz e Gontijo (2011), Freire (2005), Kleiman (2007, 2008a, 2008b), Geraldi (2006, 2011), Cosson (2008), Andrade (2011), Marinho (2010), entre outros.

André (2008) denomina esta etapa do estudo de caso como a fase de delimitação do estudo e de coleta de dados. Adverte sobre a importância em delimitar o foco ou os focos da investigação, pois não é possível explorar todos os ângulos de um fenômeno em um tempo razoavelmente limitado. E segue, “[...] a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é crucial para

atingir os propósitos do estudo” (p. 51). Com isso, o pesquisador pode chegar à compreensão da situação investigada.

Assim como um garimpeiro, que ao entrar na mata em busca da mineração, tem que se orientar de alguma maneira para não se perder, como se estivesse abrindo caminho para chegar a algum lugar que não sabia muito bem qual seria, constituí a fase de delimitação do estudo e da coleta de dados, reunindo as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades, faculdades e centros universitários de Curitiba, autorizados pelo MEC, a fim de identificar quais eram as disciplinas que trabalhavam com o tema alfabetização. Elas também me indicaram os professores sujeitos dessa pesquisa, pois o objetivo era chegar aos professores formadores do professor alfabetizador, com os quais faria as entrevistas.

Na primeira tentativa, para chegar a estas instituições de ensino superior, obtive os seguintes dados: 4 universidades, 13 faculdades e 2 centros universitários, totalizando 19 instituições de ensino superior, com cursos de Pedagogia presenciais autorizados para funcionamento pelo MEC, em Curitiba. Das 19 instituições, houve uma verificação para identificar se havia turma em funcionamento ou não, pois seria condição que existisse para que o formador do professor alfabetizador exercesse sua prática e realmente fosse parte dessa pesquisa. Com essa varredura, diminuíram os cursos de 19 para 17, pois duas faculdades não estavam com turmas presenciais de Pedagogia em andamento. O percurso para chegar às instituições de ensino superior e aos sujeitos da pesquisa foi de garimpagem. Em meio a tantas pedras, em todos os sentidos, teria que encontrar aquelas que seriam as preciosas, aquelas que faziam parte desse estudo, dessa coleção. Algumas pedras que encontrei no caminho foram aquelas que serviram como desafio, as demais foram as que vieram para o garimpo, para que a pesquisa pudesse se constituir nesse estudo.

Dando sequência à averiguação desses cursos presenciais de Pedagogia das instituições de ensino superior autorizadas pelo MEC na capital paranaense, houve outra etapa que foi a de identificar, nas matrizes curriculares, qual a disciplina e a carga horária destinadas à formação do professor alfabetizador nas instituições participantes, como um espaço e tempo que constituem a ação do formador. Com isso, também me aproximei do sujeito da pesquisa de cada instituição. Essa investigação ocorreu por meio dos *sites* de cada instituição de ensino superior, pois suas informações estavam disponíveis na rede mundial de computadores.

Busquei identificar os professores da disciplina de alfabetização dos cursos presenciais de Pedagogia da capital paranaense. Para essa averiguação, primeiramente houve uma coleta de informações dos cursos presenciais de Pedagogia de Curitiba autorizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). A procura deu-se pelo *site* do MEC. Para esta ação, foi elaborado o Quadro 1, que me permitiu identificar a disciplina de alfabetização nas matrizes curriculares, se existia com esta nomenclatura e sua carga horária. Há disciplinas coadjuvantes na formação do professor alfabetizador relacionadas à alfabetização, as quais estendem a formação ao ensino da Língua Portuguesa e poderiam também designar o sujeito da pesquisa. Cada sujeito da pesquisa receberá o nome de uma pedra preciosa, preservando a identidade de todos. As instituições de ensino superior serão tratadas como IES 1, 2 e assim sucessivamente. Não há ordem alguma, correspondência por iniciais, nem por categoria, no caso dos grupos de universidades ou faculdades.

Instituição	Disciplina	Período/Semestre/ Ano	Carga horária
IES 1	Alfabetização I	2º período	40
	Alfabetização II	3º período	40
	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	3º período	80
IES 2	Metodologia da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil	3º período	40
	Metodologia da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5º período	80
IES 3	Aquisição da Linguagem	1º período	72
	Alfabetização e Letramento	2º período	72
IES 4	Alfabetização e Letramento	3º módulo	Não informado
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa e da Literatura	4º módulo	Não informado
IES 5	Fundamentos e Métodos do Ensino da Língua Portuguesa e Alfabetização	2º ano	80
IES 6	Aquisição da Linguagem e Letramento	3º período	36
	Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa	4º período	72
	Metodologias de Alfabetização	4º período	36
IES 7	Linguística Aplicada à Alfabetização	4º período	80
	Conhecimentos e Mét. do Ens. da Língua Portuguesa	4º período	80
IES 8	Alfabetização	Não informado	Não informado
			Continua

			Continuação
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa	Não informado	Não informado
IES 9	Teoria e prática da alfabetização	4º período	72
	Fundamentos e metodologia do ensino de Língua Portuguesa	5º período	72
IES 10	Linguagem e comunicação	4º período	80
	Ludicidade e literatura	6º período	80
IES 11	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e Língua Portuguesa I	3º período	40
	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e Língua Portuguesa II	4º período	80
IES 12	Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	3º período	80
	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura	5º período	80
IES 13	Linguagem e Alfabetização I	3º período	36
	Linguagem e Alfabetização II	4º período	36
	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I	5º período	54
	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II	6º período	54
IES 14	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	4º período	80
	Processos de Alfabetização	4º período	80
IES 15	Alfabetização e Letramento I	3º semestre	36
	Alfabetização e Letramento II	4º semestre	36
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa I	5º semestre	36
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa II	6º semestre	36
IES 16	Alfabetização: Teoria e Prática de Ensino	4º período	40
	Língua Portuguesa - Teoria e Prática de Ensino	5º período	80
IES 17	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	3º ano	30h+15h
	Alfabetização	3º ano	60 h

Quadro 1 – Disciplinas com a temática alfabetização nos cursos de Pedagogia
 Fonte: Matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia presenciais de Curitiba

O referido quadro me serviu como uma bússola no garimpo, pois me mostrou o caminho para chegar aos sujeitos da pesquisa. Eu não iria entrevistar o professor de estágio supervisionado, por exemplo, que é uma disciplina que também forma o alfabetizador, mas, sim, o professor que ministra a disciplina com a temática específica de alfabetização. As pegadas na mata foram deixadas no Quadro 1, como forma de esclarecer quais foram as disciplinas em que encontrei os sujeitos participantes do estudo. As disciplinas que compuseram o estudo, nas quais os formadores são os sujeitos da pesquisa e seus planos de ensino analisados, são as

seguintes: IES 1, Alfabetização I e II; IES 2, Metodologia da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil; IES 3, Alfabetização e Letramento; IES 4, Alfabetização e Letramento; IES 5, Fundamentos e Métodos do Ensino da Língua Portuguesa e Alfabetização; IES 6, Metodologias de Alfabetização; IES 7, Conhecimentos e Métodos do Ensino da Língua Portuguesa; IES 8, Alfabetização; IES 9, Teoria e prática da Alfabetização; IES 10, Linguagem e Comunicação; IES 11, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e Língua Portuguesa I e II; IES 12, Fundamentos e Metodologia da Alfabetização; IES 13, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I e II, IES 14, Processos de Alfabetização; IES 15, Alfabetização e Letramento I e II, IES 16, Alfabetização: Teoria e Prática de Ensino; e IES 17, Alfabetização.

Tendo em vista o contato com as instituições de ensino superior realizado por meio eletrônico, por telefone e pessoalmente, foram muitas as tentativas para conseguir o contato com os sujeitos da pesquisa. Muitas das minhas pedras brutas estavam bem escondidas, mas quem disse que garimpagem não exige determinação, insistência, investimento? E foi assim o processo dessa pesquisa, obstinado. Não foi fácil chegar aos nomes dos professores. Foram muitos contatos com cada instituição. Em uma delas, a entrevista só foi possível de ser marcada com a presença da coordenadora do curso de Pedagogia. Outra etapa, após obter os nomes e o contato dos professores, foi encontrar um espaço nas agendas dos formadores, mas foi possível, pois alguns prontamente atenderam, outros com mais dificuldade de tempo, mas também atenderam à solicitação, de maneira que esse estudo contou com a participação de todos os formadores, de todas as instituições de ensino superior da capital paranaense, com a exceção da minha participação, pois conforme já mencionei, também sou formadora. Da instituição de ensino superior em que trabalho, participou outro formador que já trabalhou com esta disciplina e no momento da pesquisa atuava com disciplinas correlatas.

Nas faculdades houve um fato que chamou a atenção: na IES 2 e na IES 10 não há uma disciplina específica de alfabetização. Na busca pelo formador, os coordenadores identificaram a disciplina que incluía o tema alfabetização em suas ementas. Com essa informação é que os formadores tornaram-se sujeitos da pesquisa. Foi esta a bússola que me guiou para encontrá-los.

O universo da pesquisa ficou demarcado da seguinte maneira (Quadro 2):

Instituição de Ensino Superior	Sujeitos
IES 1	Topázio
IES 2	Jade
IES 3	Esmeralda
IES 4	Rubi; Quartzo
IES 5	Citrino
IES 6	Ônix
IES 7	Granada
IES 8	Safira
IES 9	Pérola
IES 10	Opala
IES 11	Ametista
IES 12	lolita
IES 13	Coral
IES 14	Ágata
IES 15	Topázio
IES 16	Hematita
IES 17	Cristal

Quadro 2 - Distribuição dos sujeitos da pesquisa
Fonte: A autora (2011)

Com este guia, identificado no Quadro 2, cheguei ao garimpo e pude realizar as entrevistas, solicitar os planos de ensino aos entrevistados e, com isso, realizar a coleta de dados. Como pesquisadora, nesse estudo de caso instrumental, baseado em Satke (2011), busquei compreender os elementos apontados pelos autores na prática pedagógica do formador do professor alfabetizador na disciplina com a temática de alfabetização nos cursos presenciais de Pedagogia, suas experiências como professores tanto no ensino básico quanto no ensino superior, suas compreensões sobre a prática pedagógica, suas interpretações sobre o referido tema, a participação deles no ensino superior e a trajetória percorrida até o momento. Essa condição foi possível pela estrutura da entrevista episódica utilizada com os dezessete sujeitos dessa pesquisa. Para Flick (2009), o elemento central dessa forma de entrevista é o fato de solicitar repetidamente do entrevistado a apresentação de narrativas de situações.

As questões que constituíram a entrevista episódica promoveram um processo reflexivo em cada sujeito da pesquisa de maneira ímpar, de forma que, questão a questão, cada um deles foi trazendo mais situações que contextualizassem o que estava sendo mobilizado nelas. Considero que cada entrevista concedida foi uma preciosidade diante do processo de pensamento desenvolvido sobre a prática pedagógica que os formadores do professor do

alfabetizador dos cursos presenciais de Curitiba realizaram nesse estudo, por isso, nessa pesquisa, caracterizei-os como pedras preciosas.

Nas pesquisas qualitativas, considera-se a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção do conhecimento. Poderiam encará-la simplesmente como uma variável que interferisse no processo, porém, o valor atribuído a essa comunicação é muito maior. A subjetividade do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados torna-se processo de pesquisa e nesse estudo o processo identitário, meu, como pesquisadora, com os sujeitos da pesquisa, sempre esteve presente, pois sou formadora do professor alfabetizador no ensino superior e encontrei-me em muitas situações verbalizadas por eles, como se fosse um espelho.

Este foi um desafio constante como pesquisadora, ou seja, encontrar o distanciamento suficientemente positivo entre mim e os sujeitos da pesquisa, a fim de proporcionar um momento agradável, no qual pudessem expressar o que pensam sobre a prática pedagógica na formação do professor alfabetizador no ensino superior, suas experiências, interpretações e como se tornaram formadores. Considero que a condução das entrevistas foi o início da lapidação das pedras brutas. A cada pergunta uma nova face dessa pedra brilhava.

Utilizei uma entrevista episódica (FLICK, 2009), já mencionada, com oito perguntas disparadoras, que, em algumas situações, foram modificadas conforme o diálogo estabelecido entre entrevistador e entrevistado, sem perder de vista o foco do trabalho, que era a prática pedagógica do formador do alfabetizador. Optei pela entrevista episódica para esse estudo, pois para o autor, o ponto de partida deste instrumento de coleta de informações é “[...] a suposição de que as experiências de um sujeito sobre um determinado domínio sejam armazenadas e lembradas nas formas de conhecimento narrativo-episódico e semântico” (p. 172).

Nessa situação, as entrevistas visaram à descrição episódica da prática pedagógica dos formadores do professor alfabetizador em tempos distintos: no presente, aquela que mais obteve resultados satisfatórios; no passado, aquela no início de carreira e que foi superada e, por fim, a construção de um novo episódio – a prática para o futuro. A semântica pode ser identificada pelo significado atribuído à prática pedagógica na formação do professor alfabetizador, pois, segundo o autor, ela é extraída por meio de generalizações dos fatos verbalizados.

É fato que as entrevistas possuem suas fragilidades enquanto procedimento de pesquisa, no entanto, cuidei, ao máximo, em sua aplicação, para que o entrevistado tivesse a liberdade de expressar seu pensamento. Outro aspecto que se questiona, segundo Flick (2009), é a validade dos fatos relatados nas entrevistas, pois eles são construídos durante o processo de verbalização e as condições da entrevista podem influenciar. É necessário evidenciar a utilização de várias perguntas episódicas a fim de explorar a prática pedagógica do formador do professor alfabetizador de maneira a ampliar o espectro de análise

Assim sendo, as perguntas serviram como uma ferramenta para a lapidação do processo reflexivo proporcionado sobre a prática pedagógica de cada formador que participou da pesquisa. As verbalizações foram sendo elaboradas por pensamentos cada vez mais específicos sobre a prática pedagógica na formação do professor alfabetizador, mobilizados pela entrevista, pelo processo reflexivo, pela dinâmica da aplicação do instrumento.

Inicialmente, em cada entrevista foi estabelecido um diálogo entre a pesquisadora e o entrevistado e por meio deste houve a explicação dos objetivos da pesquisa a ser realizada. Cada entrevistado assinou o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A) e somente após a aceitação é que houve início o processo de gravação das entrevistas em áudio. Posteriormente, seguindo o processo de lapidação e o que posso chamar de produção de informações, as entrevistas passaram por um processo de degravação, seguido de textualização, a fim de moldar a linguagem oral dos sujeitos participantes à linguagem escrita, minimizando os vícios de linguagem naturais na expressão oral. As entrevistas transcritas foram encaminhadas por correio eletrônico aos sujeitos da pesquisa, a fim de que verificassem o texto e obtivessem o retorno final sobre a condição de uso das verbalizações.

Vale mencionar que foi realizada a primeira entrevista com **Coral** e esta me serviu como reguladora para as demais. Ao final desta entrevista foi realizada a degravação e a validação da transcrição por **Coral** a fim de que pudesse avaliar a aplicação do instrumento. Considero que foi produtivo não havendo necessidade de alteração nas questões estabelecidas, como também no processo estabelecido entre pesquisadora e entrevistado.

Os documentos referentes às ementas e bibliografias foram encaminhados por via eletrônica e um deles fotocopiado. Dos dezessete sujeitos pertencentes a

esse estudo, três não forneceram a ementa e as bibliografias que trabalham em seus programas de alfabetização, gerando uma leitura de 82,35% da realidade das disciplinas com a temática alfabetização dos cursos presenciais de Pedagogia, no que tange aos assuntos contemplados nas ementas e aos livros utilizados como base de estudo. Muito embora o estudo seja de natureza qualitativa, como tenho um grupo significativamente grande de sujeitos da pesquisa, há situações em que o uso de números se faz presente como forma de explicar com maior propriedade o estudo, como nesse caso. Quanto a isso, Gatti (2006) explica que é necessário considerar que os conceitos de quantidade e de qualidade não são dissociados quando “[...] a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que o fenômeno se manifesta” (p. 28). Segue explicando que dessa maneira se qualifica a grandeza e que ela necessita ser interpretada qualitativamente.

Optei pela análise textual discursiva, baseada em Moraes e Galiuzzi (2011), como orientação para o processo de leitura e significação das entrevistas e dos documentos. Para os autores, a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva perpassa por um ciclo de análise, ainda que composto de elementos planejados em certa medida, em seu todo pode ser compreendido, mas dele emergem novas compreensões. “Os resultados finais não podem ser previstos” (p. 12). É como pegar a forma bruta e ir lapidando, apedrejando, no sentido de encontrar formas e contornos diferentes. A lapidação pode dar à peça a forma da ferramenta utilizada e aqui me coloco como pesquisadora na lida de um lapidário, pois é a leitura que me é permitida dos significados das entrevistas que constituirão a forma da análise. Nesse caso, a análise textual discursiva opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos, os quais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados. Quando determino aos significados a possibilidade do que me é permitido, coloco-me como sujeito histórico, com as minhas possibilidades, com as minhas leituras, com os olhos que enxergarão algumas faces dessas pedras nesse momento histórico.

Após a coleta de dados, elaborei um relatório com todas as entrevistas transcritas separadas por perguntas. Foi uma maneira que encontrei para organizar, ler, interpretar esse texto e ir à busca de significados. Nesse momento, pude compreender os seguintes sentidos: como os sujeitos da pesquisa se tornaram formadores do professor alfabetizador no ensino superior, o significado da prática

pedagógica para os formadores, as práticas que compuseram o início de suas carreiras, como formadores, e que foram revistas, as práticas que mais marcaram a atividade acadêmica e como percebem que podem modificar as práticas que estão desenvolvendo com vistas para o futuro. A esses dados, na análise textual discursiva, dá-se o nome de “corpus” textual da análise. Os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; trazem significantes, exigindo que o pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista.

Eis o maior desafio desse estudo: já encontrei as pedras brutas que neste processo de lapidação vão se tornando preciosas, mas é necessário que eu descreva a forma e o brilho de cada uma delas. Para isso, a análise textual discursiva me auxilia, indicando o ciclo de análise. Ele é composto das seguintes etapas: primeiro, a desconstrução e a unitarização do “corpus”, ou seja, um processo de desmontagem dos textos e destaque dos seus elementos constituintes. Desta desconstrução decorrem as unidades de significado, as quais são sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa.

O que parecia organizado até o momento, torna-se caótico. No processo de análise textual discursiva, Moraes e Galiuzzi (2011) explicam que a pluralidade de significados que é possível construir “[...] a partir de um mesmo conjunto de significantes tem sua origem nos diferentes pressupostos teóricos que cada leitor adota em suas leituras”. E seguem, “[...] é impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela” (p. 15). Com relação a este aspecto, fiz algumas opções teóricas com relação ao que compreendo sobre alfabetização e sobre prática pedagógica, pois são os dois temas presentes na unidade de análise desse estudo de caso: a prática pedagógica dos formadores do alfabetizador na disciplina de alfabetização nos cursos de Pedagogia, além do cenário neoliberal, no qual as práticas estão inseridas. O subsídio teórico foi utilizado a fim de orientar a análise do “corpus”.

Os documentos textuais da análise constituem significantes a partir dos quais são construídos significados relativos ao que se investiga. Para essa pesquisa, os documentos textuais são especificamente as entrevistas. Moraes e Galiuzzi (2011) orientam como se delimita o “corpus” pelo princípio da saturação. Quando os textos da pesquisa já existem previamente, que não é o caso desse estudo, o pesquisador deve selecioná-los. Já nessa investigação, os textos foram produzidos no próprio processo da pesquisa e dessa forma podem ser selecionados intencionalmente com

definição na amplitude no “corpus” pelo critério de saturação. Os autores explicam: “Entende-se que a saturação é atingida quando a introdução de novas informações na análise já não produz modificações nos resultados” (p. 17).

Tudo que parecia organizado no “corpus” com as entrevistas transcritas e com os planos de ensino reunidos sofreram uma metamorfose, pois do garimpo, as pedras foram para o lapidário, a fim de ganhar o brilho que merecem, modificando sua estrutura geométrica por meio das facetas polidas que refratam a luz e dão brilho ao colorido. Mas para as pedras brilharem, é trabalhosa a lapidação; quanto mais brilho a pedra terá, mais valorizada será. Foi necessário ler o “corpus”, realizar o processo de unitarização e destacar as unidades básicas de análise que envolvia permanentes interpretações. Para isso, é necessário muito envolvimento do pesquisador com a produção dos dados e saber conviver com o momento de desorganização para possibilitar a emergência do novo (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Foi ouvindo novamente as entrevistas, lendo as gravações, os documentos, buscando novos sentidos com os meus objetivos que pude chegar às categorias analíticas que compõem essa tese. As permanentes interpretações é que guiam à nova categorização, a qual não é pronta e requer retornos cíclicos do pesquisador, por isso o caminho da análise textual discursiva não pode ser planejado de antemão. Os autores consideram que aqueles que se envolvem efetivamente nesses caminhos superam entendimentos lineares da ciência e dos modos como esta propõe a construção e a reconstrução de conhecimentos e teorias.

As recorrências, os sentidos, as contradições, permitiram-me, neste momento histórico, como pesquisadora, tendo como questão desse estudo a constituição da prática pedagógica do formador do professor alfabetizador nos cursos de Pedagogia, ler e atribuir significado ao “corpus”, produzindo as seguintes categorias analíticas: a experiência dos formadores, que significados ela possui na prática do formador? Os documentos (ementas e bibliografias), que sentidos possuem na prática do formador? E as práticas produzidas, quais são e como são produzidas? Nesse processo, a elaboração do texto ganhou um papel preponderante, pois foi por meio deste que, como pesquisadora, pude expor as compreensões desse trabalho e cumprir com o papel da escrita, que é comunicar o processo que envolve. Foi por meio desse texto que as pedras preciosas ganharam brilho único, cada qual com sua cor, cada qual com seu valor.

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.

3 ALFABETIZAÇÃO: DAS DISCUSSÕES TRADICIONAIS ÀS CONTEMPORÂNEAS

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Freire, 2005, p. 11

Para conceituar alfabetização, optei por marcar a sua descrição com elementos que compuseram as discussões anteriormente à década de 1980, uma vez que nesta década houve uma efervescência no debate sobre a área, pois a partir desse momento o que se pensava e dialogava acerca da alfabetização mudou de enfoque: passou-se a discutir sob o ponto de vista de quem aprende e não mais com os holofotes para o como se ensina. Como disse Mortatti (2011) em palestra no II Seminário de Alfabetização, Leitura e Escrita (UFES), foi uma revolução copernicana no campo da alfabetização. Porém, o que se denomina como tradicional em alfabetização carrega estudos, debates, discussões que sustentaram a ação daqueles que deixaram um legado nesta área de conhecimento e com esse se pôde atravessar fronteiras para se constituir outras concepções sobre o ler, interpretar, escrever e criar significados.

Até esta década, porém, a alfabetização não teve uma trajetória única. Pelo contrário, seus atores construíram uma história com ações em diferentes perspectivas teóricas, muito embora, quando se olha para esse passado, coloque-se uma etiqueta de tradicional como se tudo nele ocorrido coubesse dentro desse termo. Sem pretender realizar um estudo histórico, abordarei alguns elementos que elucidam o contexto da alfabetização, a fim de constituir uma reflexão sobre esse campo da educação.

Há estudos históricos, como o de Mortatti (2000), que aborda de forma pormenorizada a história da alfabetização no Estado de São Paulo entre 1876 e 1994, mostrando a gênese das concepções que protagonizaram as práticas alfabetizadoras. Bertolletti (2006) também realizou um estudo histórico sobre a alfabetização no Brasil, porém com um recorte nas produções de Lourenço Filho. Tais obras auxiliam a compreender a alfabetização sob várias lentes ao longo do

tempo e permitem que se compreenda o passado para que a leitura do presente seja possível. Cardoso (2011) trabalhou com a história e a difusão da cartilha *Ada e Edu* no estado do Mato Grosso que teve, em suas políticas, a produção desse impresso na década de 1970 com o intuito de dirimir deficiências do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Com o advento do construtivismo, marcado na década de 1980, esse impresso encerrou sua jornada como meio para promover a alfabetização, conforme havia sido pensado originalmente.

Inicialmente, com Silva Jardim, bacharel em Direito, professor de Língua Portuguesa, formado em 1882, que trocou a advocacia pelo magistério, houve a influência na alfabetização com a inserção do método João de Deus, inserido na “Cartilha Maternal”. A concepção de alfabetização “[...] cifrava-se naquilo que os ingleses denominavam os *trez r*; ler, escrever e contar” (p. 50).

Vou esclarecer o que se entende por método, uma vez que este termo ficou relacionado, no campo da alfabetização, a concepções reducionistas sobre ler e escrever e nesse campo muitas vezes o termo é utilizado. Soares (2011) explica que método, entendido no campo da Educação, sob o ponto de vista do ensino, sempre foi entendido como o modo de proceder, “[...] como conjunto de meios para orientar a aprendizagem em direção a um certo fim, como sistema que deve seguir no ensino de um conteúdo” (p. 118). Mortatti segue explicando sobre o processo de metodização da alfabetização: primeiramente a opção feita pela Cartilha Nacional “escrita em 1880 e que, em 1936, encontrava-se na 228ª edição” (p. 54) e tem por fim ensinar simultaneamente ler e escrever. Neste material, a concepção de alfabetização partia do princípio de que a leitura é a análise da fala e deveria conduzir o aluno desde o começo a conhecer os “valores fonéticos das letras, porque é com o valor que ha de ler e não com o nome dellas” (p. 54).

A opção pelo método analítico como uma influência norte-americana foi expandida pela Escola Modelo anexa à Escola Normal paulistana entre a última década do século XIX e a primeira do século XX, tido como um método moderno, lógico e rápido. A obra que inaugurou esta etapa foi a de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, intitulada “Primeiro livro de leitura”. Não era consenso dos professores da época que este fosse o melhor método. Alguns consideravam inadequado para as crianças da roça. Parece que o ensino para as classes que não fossem a elite sempre trouxe à escola o desafio de superar os métodos, como mostra a história.

Há um estudo sobre a trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, realizado por Chamon (2005), em sua tese de doutorado. Nasceu em 1839, em Minas Gerais, na cidade de Ouro Preto e morreu aos 90 anos, 1929, na mesma cidade. Mulher branca, solteira, sem filhos, sem grandes recursos financeiros, professora, tradutora, escritora e moradora da cidade do Rio de Janeiro. Foi instruída por sua própria mãe, professora de meninas. Fato, aliás, por si só, significativo, visto que, especialmente até a primeira metade do século XIX, havia poucas escolas para meninas e uma grande relutância dos pais em enviá-las a essas escolas para serem instruídas. Para isso contribuía o conservadorismo católico que marcava as cidades de Ouro Preto e Vassouras, nas quais Maria Guilhermina cresceu. Sobre sua formação secundária, não foi possível saber nem mesmo se cursou algum colégio. Abriu sua primeira escola de meninas aos 25 anos, idade legal exigida pelo referido regulamento para abertura de colégios. Em 1883, viajou para os Estados Unidos, onde permaneceu até 1887 estudando os métodos froebelianos na Academia Kraus Boelte, em Nova Iorque. Ao retornar, abriu um jardim da infância e publicou várias obras, dentre elas o controvertido “Primeiro Livro de Leitura”.

Com a consolidação do mercado editorial e a profissionalização de escritores de materiais didáticos, houve ampliação de cartilhas produzidas e distribuídas nas escolas brasileiras, solidificando historicamente a ideia lançada por Silva Jardim de que era necessário os professores terem um método. Outras cartilhas foram produzidas, como “Cartilha das Mães”, de Arnaldo de Oliveira Barreto, preocupado desde o início de sua carreira com a carência de livros didáticos destinado às crianças. Essa cartilha foi editada em 1911, pela Tipografia Siqueira, de São Paulo, fornecedora dos livros de escrituração da Escola Normal de São Paulo. As orientações da cartilha prescreviam o seguinte: inicialmente eram apresentadas as letras maiúsculas e minúsculas, no formato imprensa, com tipo liso e vazado em palavras destacadas e letras manuscritas, com a caligrafia vertical. As sílabas eram em vermelho e preto e as frases formadas ao final da página contendo as palavras envolvidas na unidade apresentada. Eram mostradas estampas coloridas que acompanhavam palavras e pequenas histórias (MORTATTI, 2000).

O autor manifestava a preocupação de que o aluno fosse preparado para o processo de leitura e escrita e nele fosse despertado o desejo de ler. O período preparatório para a leitura e a escrita, baseado em princípios psicológicos, de que o

aluno necessitava amadurecer para ler decorre desta época na alfabetização. Barreto, a seguir, publica a “Cartilha Analytica”, que em 1967 já estava na 74ª edição.

Seguindo o percurso de que o aluno receberia um preparo para ser alfabetizado, um expoente na história da alfabetização, Lourenço Filho criou os “Testes ABC” para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita, em 1934. Como o aluno deveria ter uma preparação para ler e escrever, a maturação era necessária, e decorre, então, a necessidade de medi-los e com isso surgem os testes e este foi um deles. Marcou, também, o campo da alfabetização com a autoria da “Cartilha do Povo” para ler rapidamente, publicada em 1928 e “Upa, Cavalinho!”, em 1957.

Para Lourenço Filho, o alto índice de repetência na 1ª série era de responsabilidade daqueles que se apresentavam ao processo de ler e de escrever, independentemente da escola tradicional ou renovada. Já na época havia a discussão entre a escola considerada tradicional ou não, isso datado, segundo Mortatti (2000), em 1934. Diante do exposto, retomo a discussão sobre o tradicional em nosso tempo. Como podem pertencer neste termo todas as tensões de uma discussão que alicerçou o campo da alfabetização em um só nome?

No prefácio da 12ª edição dos Testes ABC, Lourenço Filho (2008, p. 12) ressalta que com esses dados informativos “[...] o ensino se tornará mais racional, mais tecnicamente fundado, com economia de tempo e esforço, tanto por parte dos alunos, quanto dos mestres”. Essa discussão combina muito com o que se tem vivenciado atualmente com a Provinha Brasil. Esse instrumento vem revestido de um discurso requintado sobre avaliação, o qual, no século passado, a educação ainda não havia construído, mas que atende a situações muito semelhantes: medir o rendimento do aluno com um propósito de diagnóstico. Sob o argumento de verificar se o direito de aprender a ler está sendo garantido a 50 milhões de crianças matriculadas, a Provinha Brasil foi lançada em 2005, pelo MEC, como uma avaliação que tem por objetivo ser diagnóstica no nível de alfabetização, aplicada para as crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Ocorre em duas etapas: uma no início do ano letivo e outra no final do ano. Segundo os critérios do governo, com esse instrumento, professores e gestores podem conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças no que tange a habilidades de leitura dentro do período avaliado.

Outras cartilhas³ marcaram o século passado e com elas o conceito de alfabetização. Uma publicação que até hoje é editada é a “Caminho suave”, idealizada por Branca Alves de Lima, em 1948, hoje na 127ª edição. Nela, o método é considerado sintético, com predomínio da silabação. O ensino da leitura é proposto não somente como o reconhecimento de símbolos gráficos, mas também como o desenvolvimento da habilidade de compreensão e de interpretação do que se lê por associação de imagens. Araújo e Santos (2008) realizaram um estudo sobre o uso de imagens em cartilhas, especificamente na cartilha *Caminho suave*. Explicam que esse impresso foi pioneiro para a época, vindo ao encontro da circulação e da produção do livro didático cada vez mais presente no cotidiano das escolas públicas. As mudanças acontecidas na história social, tais como a revolução das produções de imagens e o surgimento da imagem impressa durante os séculos XV e XVI vinculados ao surgimento da imagem fotográfica, nos séculos XIX e XX, fez com que o aumento do número de imagens disponíveis às pessoas comuns modificasse as relações com esse gênero. A presença da imagem em livros didáticos de língua portuguesa não foi bem aceita por alguns professores, atestam os autores, mesmo os docentes tendo conhecimento de que essas mensagens visuais conquistavam um espaço que priorizava a linguagem verbal. Em uma das páginas, é possível constatar uma espécie de associação entre a imagem e a letra do alfabeto, ou seja, um método associativo de leitura imagética, no qual a primeira letra de uma palavra do nosso vocabulário se associa a uma imagem representativa dela, com o intuito de alfabetizar o aluno.

Paralelamente a essa época surgem propostas de cartilhas analítico-sintéticas, segundo Mortatti (2000), porém Araújo e Santos (2008) argumentam que a cartilha *Caminho suave* não fazia parte desse conjunto. As cartilhas analítico-sintéticas compreendiam as duas marchas de leitura: do todo para as partes, a analítica, e das partes para o todo, a sintética. Instalam-se duas vertentes que passaram a ocupar as discussões sobre a alfabetização intensamente: uma que é a consideração sobre o método eclético, ou seja, um método que responderia pelos processos analítico e sintético; a outra, a concepção da leitura como uma habilidade a ser treinada. Meio século já encerrou, mas essa discussão continua presente nos

³ Cartilhas *Proença, Sodré, Ada e Edu, No reino da natureza*, entre outras de edições contemporâneas.

espaços de alfabetização, certamente revestidas com outros nomes, traduzidas de outras maneiras, mas perseguem-se as dúvidas sobre a aprendizagem por meio de processos sintéticos e analíticos, como também são incessantes as discussões sobre os níveis de letramento, as condições de leitura e interpretação. As discussões são recentes, mas os problemas são antigos. Se a cartilha *Caminho suave* propunha um caminho suave, meigo, doce, para se alfabetizar, Branca Alves de Lima não imaginava como as problemáticas instaladas na sua obra atravessariam décadas sem que se encontrassem soluções por meio desse caminho, nem de outros.

Aliás, abriram-se muitos caminhos para discutir a alfabetização e um deles, em questão cronológica, eu não poderia deixar de mencionar, é o da leitura da palavramundo, proposto por Paulo Freire. No governo de João Goulart (1961 a 1964), especialmente em 1962, antes do governo ditatorial, Paulo Freire era diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife e lá formou um grupo para testar seu método de ensino de leitura e escrita, o qual se opunha diametralmente ao que se via nas cartilhas da época em termos de textos e palavras-chave. Alfabetizou cerca de 300 cortadores de cana da cidade de Angicos em 40 horas de aula sem as cartilhas que tanto criticava. Com isso, a abordagem sobre leitura e escrita passou a ser vista sob o ponto de vista da cultura de quem aprende, até então fato desconsiderado, pois os materiais impressos acabavam engessando esta perspectiva.

A concepção freireana de alfabetização ganhou força nas classes de adultos, mas ainda havia muita resistência em abandonar os materiais impressos como meio para garantir a condução dos trabalhos de leitura e escrita. Mesmo assim, pouco a pouco, seu ponto de vista foi ganhando espaço para a compreensão sobre a alfabetização nas classes populares. Conforme Mortatti (2000), a sociedade, no final dos anos 70, buscou se reorganizar devido à abertura política e ao destaque para o papel desempenhado nesse processo pelos intelectuais de “esquerda”. A constatação do fracasso escolar das camadas populares passa a ser compreendido como produto de uma escola reprodutora.

A alfabetização assume, então, um papel político. Ensinar a ler e a escrever por meio da “palavramundo” permite, segundo Freire, entender os diversos discursos e, por meio deles, transformar-se. É uma questão de enunciação. Foi com essa finalidade que criou e aplicou o método de alfabetização para adultos, o qual proporcionava ao aluno o domínio da leitura e da escrita por meio de um exercício

crítico dos problemas políticos, sociais e econômicos circundantes, conduzindo-o à percepção dos conteúdos culturais e das relações dialógicas. A linguagem, para Freire, possui um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. “A linguagem é o ‘recheio’ da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 45).

Soares (2011) elucida que a proposta freireana de alfabetização inclui-se no método eclético, ou seja, numa perspectiva analítico-sintética, porém, muito mais do que trabalhar com uma palavra geradora e dela tirar uma família silábica, como, por exemplo, favela, fa, fe, fi, fo, fu, Paulo Freire sugeria uma discussão em torno do significado cultural, político e social sobre cada palavra analisada. Nessa concepção, a alfabetização não era apenas aprender as técnicas do ler e do escrever, mas era considerada uma tomada de consciência como meio de superação de uma consciência ingênua e conquista de uma consciência crítica. O papel do aluno era do participante e o do professor de coordenador de debates. A sala de aula assumia um cenário de “Círculo de Cultura” (p. 120).

Os contornos que o conceito de alfabetização foi assumindo ao longo do tempo não atestam que a prática fosse hegemônica ao seu período condizente com cada um deles. Diferentes alfabetizadores identificaram-se com discursos e práticas distintas e com eles constituíram sua história em um contexto de muitos textos, leituras e interpretações.

Seguindo a toada, vou adentrar na década de 80 com o advento de Ferreiro e Teberosky (1999), com a teoria da psicogênese da leitura e da escrita. As pesquisadoras inauguram um tempo em que as abordagens psicológicas sobre o entendimento da concepção de alfabetização conduziram grande parte dos educadores a repensar suas práticas alfabetizadoras. Conforme já expressei, produziram uma revolução copernicana, como Mortatti (2011) referiu-se no sentido de colocarem o foco da alfabetização para a compreensão sob o ponto de vista de quem aprende e dirigirem a prática alfabetizadora para esta dimensão. O professor saiu do papel de quem ensina, assumindo um caráter de mediador, lançando em suas atividades muitas ações diagnósticas para compreender como seus alunos estavam construindo hipóteses sobre a escrita e por meio delas provocá-los a pensar.

Quando a teoria geocêntrica não conseguia mais explicar o conjunto de movimento dos astros, Copérnico vislumbrou a necessidade de tirar a terra do centro do universo, lançando o modelo heliocêntrico. Com isso, resolveu os impasses da astronomia da época (COTRIM, 1993). Da mesma forma, invertendo o entendimento do processo de alfabetização entre seus atores, o foco, agora, é a criança que procura compreender ativamente a natureza da linguagem que se fala a sua volta. Ao buscar compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, põe à prova suas antecipações e “cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 240). Nessa perspectiva, no lugar de uma criança que recebia uma linguagem fabricada pelo adulto, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, recebendo seletivamente a informação que o próprio meio lhe fornece. Ferreiro (1992, p. 38) argumenta que “a criança vê mais letras fora da sala de aula do que dentro da escola”.

O professor deixa de ser o único “informante autorizado” conforme a autora se refere ao papel do professor, pois o meio é concebido como mobilizador das aprendizagens com o idioma. Há um convite à transformação das práticas do professor, o que o obriga a redefinir seu papel e as dinâmicas das relações sociais dentro e fora da sala de aula. Argumenta que o professor não deve ser um espectador de um processo espontâneo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas necessita compreender que não é a única pessoa que saber ler e escrever dentro da sala de aula, todos podem ler e escrever ao seu nível; deixar entrar e sair informações em sua sala de aula; e as crianças que ainda não estão alfabetizadas podem contribuir com proveito na própria alfabetização e na de seus colegas, quando a discussão sobre a representação da linguagem escrita se torna o centro da prática pedagógica. À luz da teoria piagetiana, o erro assume um caráter provisório, necessário à construção do acerto. O que antes parecia uma falha por falta de conhecimento, sugere-se, nessa concepção, uma das provas mais tangíveis sobre o que uma criança sabe sobre seu idioma.

Vou trazer até este ponto os conceitos de ler e escrever e os sentidos dados a ele nos diferentes momentos tratados até aqui. Primeiramente, ler e escrever foram concebidos como processos separados, primeiro ler, depois escrever. E o que se entendia por ler? Inicialmente era a compreensão dos valores fônicos, ou seja, das unidades menores da língua, para posteriormente chegar às unidades maiores. Com

o advento das cartilhas analíticas, esta compreensão modificou-se, a compreensão de leitura e escrita passou a ser tratada concomitantemente. Em ambas as situações o entendimento sobre ler e escrever estavam subjugados a como se decodifica o signo escrito, signo que seria apresentado sempre pelo professor, isto era indiscutível. As tensões giravam em torno do como seriam apresentadas, se por unidades menores ou unidades maiores, mas sempre sob o ponto de vista do professor.

Ferreiro (1992) comenta que existe uma polêmica tradicional sobre a ordem em que as atividades de leitura e escrita são introduzidas. Aborda que na tradição norte-americana, a leitura precede a escrita; já na América Latina, a tradição é da lecto-escritura, pois observa que a tendência é de se utilizar as duas atividades juntas. Aconselha que se espera a atividade de leitura como primeira e que posteriormente a criança aprenda a escrever sem copiar. Ainda que seja possível dissociar o ensino da leitura e da escrita enquanto aprendizagem de duas técnicas diferentes, apesar de complementares, esta distinção carece de sentido quando se sabe que para uma criança compreender a estrutura da escrita realizará tanto atividades de interpretação quanto de produção.

Paralelamente aos estudos de Ferreiro, na década de 80, a abordagem vigotskiana sobre a compreensão da aquisição da linguagem também ganhou adeptos. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita são concebidas como uma aprendizagem histórico-cultural. Vigotski, Luria e Leontiev (2010) alegam que o seu estágio inicial de desenvolvimento da escrita não se refere ao momento em que a criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações. Como herdeira da cultura historicamente constituída pela humanidade, a aprendizagem da escrita pela criança pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente por mediação, por isso, muito antes de ser introduzida no ambiente escolar, quando faz trocas com seu entrono, já está no desenvolvimento desse processo.

O autor elucida que para uma criança ser capaz de escrever, são necessárias duas condições: as coisas que a circundam devem representar algum interesse e desempenhar um papel instrumental ou utilitário, por isso, possuem um papel funcional. Portanto, somente quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornarem diferenciadas, quando ela desenvolver sua relação funcional com o meio, é que se poderá dizer que as “complexas formas intelectuais do

comportamento humano começaram a se desenvolver” (VIGOTSKI, LURIA e LEONTIEV 2010, p. 145). Sob esse ponto de vista, o professor assume o papel de mediador de uma cultura que vai sendo significada pela criança, ganhando sentido à medida que o professor incorpora os enunciados e os transforma em processos reflexivos vindo da prática. O discurso tem um papel importante para as crianças pela função social nele presente. Sugere ao papel do professor uma regulação sobre o domínio específico do desenvolvimento dos discursos compreendidos em uma esfera social.

A partir do entendimento dessas duas concepções de alfabetização, que concebem por vieses psicológicos a aprendizagem da leitura e da escrita, pode-se dizer que houve sim uma revolução copernicana neste campo, pois os holofotes com relação ao ensino passaram para a aprendizagem e a discussão sobre ler e escrever vinculou-se a um repensar as práticas alfabetizadoras. Os métodos de ensino que ocupavam destaque nos discursos foram relacionados a práticas advindas das cartilhas, material que foi fortemente criticado pelos adeptos a essas abordagens, pois neles o princípio da aprendizagem vinha pronto, predeterminado pelo adulto, não permitindo a leitura e a escrita por meio de impressos que tivessem sentido para o mundo e a cultura da criança.

A psicogênese da leitura e da escrita e a abordagem histórico-cultural, embora partam do princípio da lógica de quem aprende, concebem a aprendizagem de maneiras diferentes. Para Ferreiro (1992), segundo a lógica piagetiana, a alfabetização é um processo individual de construção do conhecimento, o qual requer o intercâmbio de informações na interação com o meio. Para Vigotski, Luria e Leontiev (2010), uma vez admitido o caráter histórico do pensamento, o processo de aquisição da alfabetização e o uso autônomo da linguagem escrita são resultantes não somente de um processo pedagógico, mas das relações subjacentes.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) opõem-se diametralmente ao uso de cartilhas e argumentam que é fácil mostrar que muitas práticas habituais no ensino da língua escrita são decorrentes do que se sabia sobre a aquisição da língua oral. A progressão clássica que consiste em começar pelas vogais, seguidas da combinação de consoantes labiais com vogais, e a partir daí chegar à formação das primeiras palavras por duplicação de sílabas, além das orações declarativas simples, denota a maioria dos materiais que orientavam as práticas alfabetizadoras. Além desse ordenamento imposto, confrontar com o que chamam de

adultocentrismo, ou seja, a imposição de uma lógica do adulto no ambiente escolar, advertem que a criança chega à escola com um evidente conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza mesmo sem ter plena consciência nos atos de comunicação cotidiana.

Com as abordagens psicológicas em destaque, surgem notáveis estudos explicando como poderiam ocorrer as práticas dos professores alfabetizadores, tendo como suporte as teorias da psicogênese da língua escrita ou a concepção histórico-cultural, dos quais citarei alguns para elucidar, sem pretender qualquer injustiça. Seber (1997) analisa as reflexões de dois docentes sobre suas práticas, buscando explicações na concepção de Ferreiro e Teberosky (1999). Russo (2010) desenvolveu um material teórico com indicações de práticas a serem desenvolvidas de acordo com as hipóteses sobre a escrita que a pesquisadora sugere que as crianças constroem: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Já Gontijo (2003) desenvolveu um estudo acompanhando a progressão de crianças em fase inicial de alfabetização buscando a compreensão das produções infantis sob a abordagem de Luria. Nessa pesquisa, a linguagem escrita foi “[...] focalizada como um sistema de signos que serve de apoio às funções psicológicas, especificamente à memória” (p. 133). Sampaio (2008) acompanhou a possibilidade de mudança de práticas consideradas tradicionais de professoras de escolas públicas do Rio de Janeiro, ao desenvolverem práticas que considerassem o universo cultural das crianças, apoiando-se na teoria da complexidade de Edgar Morin, na abordagem histórico-cultural e no dialogismo bakhtiniano e, com isso, trouxe novos significados à alfabetização, lendo-a por meio da teoria da complexidade em interlocução com textos já antes interpretados.

Para Bakthin (2009), o dialogismo é um processo de interação entre textos, tanto na oralidade, quanto na escrita. Para o teórico russo, “[...] o discurso é a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKTHIN, 1975, p. 181, apud MELO, 2010, p. 237). Assim como a palavra, o signo para o autor é extraído pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis. A realização desse signo social na enunciação concreta é completamente determinada pelas relações sociais. Para ele, a enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado, ou seja, o enunciado reflete a interação social do falante e do ouvinte, como o produto e a fixação, no material verbal, em uma comunicação viva.

É nessa comunicação viva que a compreensão sobre a alfabetização foi se ampliando em diferentes momentos históricos, as leituras sobre o fenômeno permitiram outros olhares, indo ao encontro do que se compreende por ler de maneira madura: o leitor maduro, segundo Lajolo, citada por Geraldi (2006), é aquele que cria intimidade com o texto, que a cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo que já leu, tornando mais profunda sua compreensão sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre os livros. Ao ler, “[...] abre-se uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro” (COSSON, 2009, p. 27) e é nessa troca de sentidos que a leitura permite que novos significados sejam atribuídos cada vez que se lê. Se o conceito de alfabetização ampliou-se, foi possível porque a dialogicidade entre os diferentes textos sobre a área permitiram esta interpretação.

Trazendo novamente o cenário cronológico, vou abordar a década de 90, que teve uma discussão marcada pela lógica do letramento. Instalou-se outra questão para a alfabetização: a vigência da concepção do letramento.

Andrade (2011, p. 202) pontua que na década de 1990 “[...] desembarca, no campo da educação, uma perspectiva teórica sobre a língua escrita: estudos do Letramento”. Assinala que essas discussões já eram conhecidas em outras áreas, como Antropologia, Estudos Etnográficos, História Cultural, Sociologia da Leitura. No Brasil, seus contornos foram delineados pela discussão com o que já havia sido construído na alfabetização nas escolas.

Não quero pontuar esta escrita por uma falta de sincronia, mas trazer uma data histórica, segundo Mortatti (2004), quando o termo letramento “foi utilizado pela primeira vez por Mary Kato na apresentação de seu livro ‘No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística’, de 1986”, quatro anos antes dos 1990. O objetivo era evidenciar questões psicolinguísticas envolvidas na aprendizagem das crianças em fase escolar. Gontijo (2008) explica que o termo começa a ser utilizado no Brasil a partir da década de 1990 principalmente por pesquisadores da área da Linguística. Leite (2010) lembra que o conceito de letramento surgiu em nosso meio na segunda metade da década de 80, coincidindo com a época em que a alfabetização passava por uma mudança teórica e pedagógica. E afirma, “[...] saímos de uma concepção de escrita centrada somente no código em direção a uma concepção de escrita centrada no processo simbólico” (p. 29).

Soares (2011) explica que o termo surge como uma necessidade de mudança semântica, fato ocorrido na língua inglesa com os termos *illiteracy* (analfabetismo) e

illiterate (analfabeto), com o surgimento dos termos *literacy* (alfabetização) e *literate* (alfabetizado), semanticamente representando letramento e letrado. Inicialmente, no Brasil, utilizou-se o termo alfabetismo como contraponto ao analfabetismo, mas, progressivamente, a bibliografia mostrou a preferência pelo uso de letramento/letrado. Complementa que, dessa maneira, entende-se por ler desde a habilidade de traduzir sons em sílabas até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo, habilidades de decodificar símbolos escritos e captar o sentido de um texto escrito, à capacidade de interpretar sequência de ideias e acontecimentos, analogias, comparações, relações complexas, figuras de linguagem e usar estratégias de leituras.

A fragilidade com que determinados termos e correntes são utilizadas na educação em nosso país como se fossem respostas redentoras às nossas fragilidades revelam-se nas discussões que ainda não se asseguraram de um amadurecimento suficiente. Não houve consenso no mercado editorial para a tradução do termo *literacy*, o qual revela tensões e disputas teóricas em torno do conceito de alfabetização e letramento. O termo foi traduzido de três maneiras: letramento, alfabetização e cultura escrita, em diferentes títulos editoriais. Há publicações que utilizam ainda o termo alfabetismo como tradução. Com isso, a palavra letramento revela que não possui um sentido uniforme e pressupõe “múltiplas e conflituosas concepções em luta” (MORAES; SAMPAIO, 2011, p. 151), conforme os termos iletrismo, analfabetismo, analfabeto funcional e iletrado. Os conflitos com a tradução do termo *literacy* não são exclusivos de nosso país, conforme explica Marinho (2010). No México, *literacy* é *alfabetización* ou *cultura escrita*, alfabetização é um termo que historicamente ganhou novos significados. Já na França, pela própria fobia dos franceses aos neologismos de origem anglo-saxônica, a falta de consenso também é notada entre três termos: *littéracie*, *littératie*, *litéracie*.

Se existem tantos conflitos para o uso de um termo é porque as discussões estão efervescentes e requerem a busca de entendimentos. Um deles foi exposto por Street (2009), em entrevista concedida à Revista Língua Escrita, na qual expõe seu conceito explicando que na língua inglesa a tendência é de não se utilizar o termo alfabetização (*alphabetization*) para defender mudanças históricas sobre o desenvolvimento da área. O termo letramento (*literacy*) é utilizado com a abrangência de alfabetização no sentido da aprendizagem do código alfabético e

quanto aos usos da leitura e da escrita na vida cotidiana. Com esse posicionamento discordam alguns pesquisadores brasileiros, como Gontijo e Schwartz (2011), alegando que a alfabetização tem em si uma história com seus significados revistos e possui uma dinâmica própria para o ensino e a aprendizagem de especificidades iniciais da leitura e da escrita que não condizem com o espectro do letramento, não podendo o letramento encorpar a alfabetização.

Letramento é um termo que, segundo Kleiman (2008a), ainda não está dicionarizado, exatamente pela complexidade de estudos que se enquadram neste domínio e na complexidade que o termo emana. A autora o define como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em determinados contextos e com objetivos específicos. Adverte que a prática social do letramento desenvolvida no interior das escolas define um tipo de habilidade que determina o conhecimento sobre a leitura e a escrita. Já outras agências de letramento, como a igreja, a rua, o trabalho, e até mesmo o contexto familiar, mostram outras orientações para ele.

Ao sistematizar o sentido de letramento, a autora tenciona o termo alfabetização a uma concepção tradicional, minimizando-a, fazendo sobressair a concepção de letramento como uma superação à alfabetização. Estaria a alfabetização sucumbida? É fato que a mesma autora, em sua publicação, exime as considerações de Paulo Freire sobre a alfabetização, pois este já havia lhe atribuído o sentido de leitura de mundo, o uso da leitura e da escrita em práticas eminentemente sociais, já lhe havia tributado traduções que o termo letramento vem buscando tangenciar na prática alfabetizadora. A discussão sobre a alfabetização encontra-se descortinada na etiqueta que anuncia as tensões do termo tradicional. Agora alfabetização é um termo tradicional? Com isso não posso concordar.

Também não posso concordar com a ideia de que as discussões sobre a alfabetização no campo teórico fraquejem a prática alfabetizadora de oportunidades para que crianças, jovens e adultos, independentemente de cor, classe social e religião, tenham acesso a condições de aprendizagem da leitura e da escrita e, por meio dessa aprendizagem, possam ser livres em suas escolhas, desenvolvam o senso crítico, abram caminhos para novos conhecimentos. A prática alfabetizadora traz silenciosamente convicções singulares, permanentes, histórias que traduzem conflitos imaginados superados. Não há uma verdade única que preencha todas as

necessidades para que nossos alunos se constituam como leitores e escritores da sua realidade, da sua história e dela ampliem-se para o mundo.

Tendo em vista a expansão das condições de uma alfabetização mais democrática é que se descortina a discussão sobre o letramento que primeiramente possibilitou o entendimento sobre os níveis de letramento, tomando por base a ideia de que há uma sociedade que já domina as condições básicas de leitura e escrita, ou seja, os processos de codificação e decodificação, e, assim, atingirá outras possibilidades por meio da prática social que faz da leitura e da escrita. Esses estudos ganharam força no cenário nacional compreendendo-o como “[...] o estudo das práticas relacionadas com a escrita em toda atividade da vida social” (KLEIMAN, 2008b, p. 489). Alfabetização e letramento gradativamente estão sendo compreendidos, segundo Cardoso (2007), como dois processos interdependentes e complementares, cada qual com suas especificidades. Seria uma especificidade da alfabetização garantir o acesso à tecnologia da leitura e da escrita e do letramento a prática social da leitura e da escrita, com isso, criando uma dicotomia no sentido de alfabetização, conforme Colomer e Camps (2002), Ferreiro e Teberosky [...] entendem, mas aceitando o universo das pesquisas que o letramento promove, conforme Kleiman (2008a), Cardoso (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Bunzen (2010), Soares (2011) reforçam. Os estudos de letramento nessa perspectiva visam ao entendimento que a sociedade faz dos usos da cultura escrita em diferentes agências, seja o trabalho, a escola, a igreja, a comunidade e promove a concepção de alfabetizar letrando.

À escola, como uma agência de letramento, cumpre-lhe o desafio, segundo Soares (2003), de ao mesmo tempo em que o aluno se apropria da tecnologia da escrita, ou seja, da escrita alfabética e ortográfica, colocar este aluno em práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita. Cardoso (2007) explica que o primeiro processo envolve a alfabetização e o segundo o letramento, e ambos devem ocorrer simultaneamente. Nessa perspectiva, a alfabetização e o letramento escolar assumem o uso competente da leitura e da escrita de textos variados com significado e relevância social. Sendo assim, o professor, como agente de letramento, insere seus alunos em eventos de letramento e nesta concepção não mais ocupa o papel de um mediador, como apregoado no construtivismo, mas de alguém que faz uso das práticas sociais de leitura e escrita com planejamento, promovendo as capacidades e os recursos de seus alunos para que participem das

práticas sociais de leitura e escrita. Os eventos de letramento aludem a situações mediadas pela língua escrita (BORTONI-RICARDO, 2004). Podem envolver uma ou mais pessoas em situações nas quais a produção e a compreensão da escrita tenham uma função, ou seja, possuam regras para a interação. São essas regras que vão monitorar o evento de letramento que podem se constituir em uma aula em si, ou leituras, aula de leitura, ditado, contação de história, a fala simultânea à escrita no quadro de giz, entre outras.

Se houve uma mudança no papel do professor alfabetizador na década de 1980, pronunciada pelos estudos do construtivismo, movendo o professor do papel de executor de atividades para o ensino para aquele que passou a mediar a aprendizagem do aluno a partir do referencial que trazia, na década de 1990, com o advento do letramento, o professor, enquanto agente de letramento, passa a ser autor do processo, é o adulto da prática social da leitura e da escrita, o qual possui um potencial diferente da criança e a conduz para diferentes espectros da prática social da leitura e da escrita. Participa da prática social de leitura e escrita, ou seja, do letramento escolar, promove eventos de letramento, quebra a falsa dicotomia que Kleiman (2007) lembra que pode existir entre alfabetizadores e professores de língua materna, expondo que os alfabetizadores mais se preocupam com as melhores formas de tornar seus alunos letrados, enquanto que os professores de língua materna estariam absorvidos em situações que introduzissem os gêneros ao longo do ensino fundamental, pois o letramento ocorre em todo o processo de escolarização.

E por fim, chega-se à última década, respeitando a cronologia dessa reflexão. Nesse período, paralela às discussões do letramento que vêm ganhando força no cenário da alfabetização, as correntes a favor da consciência fonológica como possibilidade de inovação em sala de aula, ou como diria Marinho (2010), os adeptos do *back to phonics*. Dois dos teóricos que defendem essa concepção são Capovilla e Capovilla (2003), que trazem em sua obra a análise de várias pesquisas internacionais sobre os benefícios do método fônico na alfabetização. Argumentam que os PCNs brasileiros declaram de maneira ingênua que uma criança chegará ao princípio alfabético por simples exposição ao texto “[...] sem a necessidade de desenvolvimento da consciência fonológica e do ensino explícito das correspondências entre grafemas e fonemas” (p. 65).

Opõe-se diametralmente a essas pesquisas Andrade (2011) e argumenta que a superação do método fônico deu-se em meados do século XX. Lembra que as pesquisas internacionais não podem falar pelas pesquisas brasileiras, por uma realidade que produz investigações e que já mostrou outros caminhos de superação do analfabetismo. Admite ainda que esse método consiste em conduzir as crianças a trabalhar forçadamente sob as lentes de fonemas, precárias sonorizações, desprovidas de contextos e de situações funcionais e significativas de linguagem. O argumento de que a escrita não pode ser traduzida em fala, esclarece Smith (1999, p. 51), “[...] sem haver uma compreensão prévia destrói um dos mais sagrados dogmas educacionais”. Explica que o desenvolvimento da fluência na leitura exige pouco conhecimento prévio das correspondências de ortografia-som, porém, a prática de leitura em si é que fornece aos leitores a compreensão implícita das correspondências de que eles precisam. Em análise sobre o retorno do método fônico, Marinho (2010) assegura a necessidade de se pensar sobre a “reinvenção da alfabetização” de maneira a se assegurar suas múltiplas facetas e sua integração com os processos de letramento.

O fato de prescindir o sentido das situações de ensino da leitura e da escrita, condição elementar para a aprendizagem, segundo as abordagens histórico-cultural, freireana e ferreireana, abstrai da escola o significado social, político e cultural que a alfabetização ganhou ao longo de sua história, de suas tensas discussões, das possibilidades de entendimento dos atores que participaram das práticas alfabetizadoras. Os diálogos continuam, outras leituras merecem ser feitas para que o sentido seja refeito. O que se espera é que as práticas alfabetizadoras estejam grávidas de sentido, de desejo, de possibilidades de leitura e de escrita que autorizem ao aluno condições de aprendizagem: ler, interpretar, escrever, reler, reinterpretar, reescrever, significar. E que esses significados possam lhe trazer esperanças, possam abrir caminhos, nem sempre suaves, mas caminhos dignos para as leituras, interpretações e escritas de suas histórias como crianças, mulheres e homens humanos.

4 **DIDÁTICA PRÁTICA, PRÁXIS E CONTEXTO ATUAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A atividade da consciência, que é inseparável de toda verdadeira atividade humana, apresenta-se a nós como elaboração de fins e produção de conhecimentos em íntima unidade. Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si próprio em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de, por sua vez, transformar-se.

Vázquez, 2007, p. 224

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).

4.1 O PERÍODO PÓS-1964 À DÉCADA DE 1980: DO TECNICISMO À *DIDÁTICA PRÁTICA*

Os ideais propostos pelo movimento da Escola Nova ocorrem numa sociedade capitalista, lembra Veiga (2011), na qual são evidentes as diferenças entre as camadas sociais. Com isso, as possibilidades de concretizar o que se preconizava como ideal de homem volta-se para a elite. Segundo Candau (1988, p. 16), “[...] o período de 1960 a 1968 se caracteriza pela crise da Escola Nova e pela articulação da tendência tecnicista”.

O período pós-1964 caracteriza-se, segundo Martins (2009, p. 26) pelo “esforço do Estado em racionalizar o processo produtivo”. A educação passa a ser vista como um processo de desenvolvimento individual e social. Explica que o

enfoque dado nas reformas de 1.º e 2.º graus, além do ensino superior, foi marcado pela racionalização e centra-se nas concepções de eficiência e eficácia. A racionalização pretendida gerou a hierarquização das funções no interior das escolas, tendo os gestores o papel de fiscalizadores e controladores do processo educacional. Saviani (2010, p. 381) complementa explicando que nessas condições “o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos”. Com a adaptação da produção fabril à escola o trabalhador executa sua parcela do que lhe é organizado e imposto, porém, nunca se identifica com o resultado, ou seja, com o todo, o que lhe acaba sendo estranho. Lembra ainda que a pedagogia tecnicista procurou planejar a educação de modo que privilegiasse uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência, por isso houve a proliferação de propostas pedagógicas como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino e a instrução programada.

Nesse contexto ocorre o I Encontro Nacional de Professores de Didática. Foi produzido um documento final deste I Encontro, o qual destacava a necessidade do professor de didática integrar o processo de expansão e atualização do ensino brasileiro, além de exigir a “formação de um novo professor, cuja preparação didática seja embasada em conhecimento científico e vinculada às contingências nacionais” (I ENCONTRO, 1973, p. 153 apud MARTINS, 2009, p. 27).

Veiga (2011, p. 59) esclarece que a Pedagogia Tecnicista tornou-se “dominante a partir de 1969” e sua estrutura estava baseada na teoria da aprendizagem behaviorista, orientada por objetivos instrucionais predefinidos e tecnicamente elaborados. O planejamento era instrucional, composto por um processamento de entrada, saída e realimentação. Com esse planejamento, havia objetivos a serem atingidos em termos de comunicação, com os quais se buscava aperfeiçoar o processo de transmissão da mensagem instrucional e obter mudanças comportamentais.

A década de 1980, segundo Martins (2009) foi marcada pela abertura política do regime militar instalado em 1964 configurando-se como um momento histórico de relevância para a didática quando foi realizado o I Seminário “A didática em

questão”⁴, em 1982. Explica que as palavras de ordem para este campo eram: “partir da prática, compromisso político com as ‘camadas populares’, transformação social, unidade teoria-prática” (p. 35). Veiga (2011, p. 65) descreve o período como o “momento atual da didática”. Ainda segundo Martins (2009), neste período “a dimensão política do ato pedagógico agora é objeto de discussão e análise” na didática, o que vem ao encontro com a dimensão política da alfabetização, na toada de Freire (2005), Ferreiro e Teberosky (1999), quando a palavra não mais é ensinada na perspectiva mecânica, mas é considerada como objeto social. Uma particularidade da década de 1980 esclarece Saviani (2010, p. 402), foi a procura de proposições “que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem”,

Nesta década⁵, Martins (2009) identifica as práticas pedagógicas produzidas por meio de intensa movimentação social, lutas de classe no país. Compreende que havia uma prática produzida no interior das escolas que manifestava uma complexidade de relações que não poderiam ser explicadas numa dimensão de causa e efeito, com isso, denomina de didática teórica a ministrada nos cursos de formação e de didática prática a produzida pelos professores no enfrentamento da realidade escolar.

Participando desse movimento da didática, Martins (2009) trabalhou com grupos de professores de 1.º e 2.º graus e pôde “captar o surgimento de determinadas questões que passaram a ser importantes nas suas práticas pedagógicas”. Identificou três momentos distintos: de 1985/1988, destacando a dimensão política do ato pedagógico; de 1989/1993 com ênfase na organização do trabalho na escola; e, de 1994 em diante, a evidência na produção e na sistematização coletivas de conhecimento. Concebe o aluno como um ser historicamente situado, pertencente a uma classe social, sujeito da prática social e que adquire conhecimentos nessa prática. A *didática prática* “expressa uma pedagogia das classes trabalhadoras mostrando a possibilidade de um modelo aberto de didática em busca de novas práticas” (idem, 2009, p. 170).

⁴ Candau (1988) reúne em seu livro “A didática em questão” trabalhos apresentados neste Seminário, promovido pelo Departamento de Educação da PUCRJ com apoio do CNPq.

⁵ As pesquisas de Martins sobre a didática teórica e a didática prática ocorreram em 1985, porém foram publicadas em 1989, na 1ª edição da obra “Didática teórica, didática prática: para além do confronto”. São neste estudo referendadas com o ano de 2002.

Em compasso com a história, Nóvoa (2002) posteriormente indica que os anos 1990 caracterizam-se por uma pedagogia do imprevisível, com um investimento prioritário no aqui e agora do cotidiano educativo. Em vez de antecipar e controlar as situações educativas, a pedagogia insistirá na necessidade dos professores terem “reações estratégicas adaptadas” (p. 35). Explica que em lugar de um esforço para diminuir as possibilidades de imprevisibilidade, a pedagogia apostará no aproveitamento educativo de todas as situações do cotidiano escolar. E sublinha a necessidade de uma “pedagogia do processo”, uma “pedagogia da situação” que favoreça o regresso do professor ao papel central e não mais de executor das partes. A marcha da discussão deste autor segue na dimensão da formação de professores e na formação contínua, conforme designa em sua obra. Concebe a troca de experiências e a partilha de saberes como espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente seu papel de formador e de formado.

Tardif (2010) também observa os saberes docentes como uma relação de complexidade que envolve a prática pedagógica dos professores, ou seja, o trabalho deles na sala de aula. Explica que as relações dos professores com os saberes nunca são relações exclusivamente cognitivas, mas são mediadas pelo trabalho, o qual lhes provê com princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Para o autor há uma pluralidade de “fios condutores” dos saberes docentes que são demandados pelos seguintes elementos: saberes curriculares, livros didáticos, programas de ensino, conhecimentos disciplinares relativos à matéria que leciona, experiência de trabalho enquanto fundamento de saber, saberes humanos a respeito de seres humanos, saberes da formação de professores, os quais determinam uma condição heterogênea para os saberes. Para o autor, esses saberes esboçam uma “epistemologia da prática” (p. 111).

A heterogeneidade dos saberes docentes a que Tardif (2010) se refere pode ser lida também como o campo de determinação de causalidade complexa na *didática prática*, segundo Martins (2009), se admitirmos que a teoria como expressão da prática não é guiada por uma situação única, mas por várias situações em diferentes momentos da história de vida dos professores e em relação complexa.

4.2 A DIDÁTICA PRÁTICA COMO EIXO EPISTEMOLÓGICO

Procuro, nesse trabalho, pautar a leitura das práticas produzidas pelos formadores do professor alfabetizador a partir do eixo epistemológico de Martins (2009) relacionado à *didática prática*. Nessa perspectiva, a autora elucida que a *didática prática* dá espaço para um modelo aberto de construção de novas práticas, situadas e datadas. Abre 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. O brilho, o trabalho receberá com as categorias analíticas analisados, as quais se tornaram preciosos para esse estudo, entendendo-as não como constituintes de causa e efeito simples para a explicação da prática pedagógica dos formadores, mas sim como elementos de um campo de complexidade da prática.

Quanto ao campo de determinação de causalidade complexa Santos (2004) esclarece que o determinante não é razão de uma cadeia de efeitos, nem vai pré-estabelecer esta cadeia, apenas marcará uma amplitude possível de efeitos, jamais o seu resultado. A imprevisibilidade é a marca da causalidade complexa e decorre da possibilidade de pensar o comportamento humano em sua simultaneidade como determinado e com ação sobre o determinante.

Para Martins (2009), “[...] a base do conhecimento é a ação prática que os homens realizam nas relações sociais, mediante as instituições”. E continua sua ponderação explicando o pressuposto básico dessa questão com a concepção de Bernardo (1977, p. 86 apud MARTINS, 2009, p. 48) “o homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo”. É por meio da prática pedagógica produzida que se estabelece a possibilidade de análise do que os formadores do professor alfabetizador refletem sobre a atividade docente neste campo,

expressando a complexidade de suas múltiplas determinações em uma sociedade historicamente constituída.

4.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A DIMENSÃO DA PRÁXIS

Para conceituar a prática pedagógica, na dimensão da práxis, é 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.

A teoria expressa a ação prática dos sujeitos nela envolvidos. Mas expressão de qual prática? De uma prática compromissada com o modelo neoliberal? De uma prática compromissada com as pessoas, com a possibilidade de tornar pessoas capazes de aprender, ler, interpretar, escrever, com compromisso político, com compromisso com a dignidade humana? De uma prática que promove avaliações aviltantes, que geram números em cima de números e que na realidade continuam mantendo o mesmo *status quo* da desigualdade social, da falta de oportunidades? De uma prática conservadora, orientada por princípios alienantes? De uma prática pautada na técnica, como princípio, meio e fim da ação? “E são tantas práticas”, adverte Santos (1992, p. 124 apud MARTINS, 2009, p. 42). A teoria como expressão da prática do formador expressa uma complexidade de relações das quais os sujeitos ao mesmo tempo em que são determinados por elas também as determinam. Não quero aqui desconsiderar o contexto que traz os contornos à prática pedagógica no século XXI, trazendo uma retórica hostil ao mercado. No entanto, muito mais importante do que a hostilidade ao mercado, na perspectiva de Marx, conforme Konder (1992) elucida, era sua preocupação com o aviltamento da força de trabalho pelo mercado capitalista.

A força de trabalho aparecia como uma “expressão daquilo que em *Manuscritos de 1844*, Marx tinha caracterizado como uma paixão” (idem, p. 111),

que movia o ser humano e necessitava exteriorizar-se. Na perspectiva marxista, seria um escândalo que essa paixão fosse posta em um balcão e negociada como uma mercadoria ordinária. Trazendo as tensões de uma discussão marcada pelo tempo, parece que as preocupações do teórico são atuais quando abordava que o maior problema estava no próprio fato de que a força de trabalho fosse encarada como uma mercadoria igual às outras, comprada e vendida por um preço influenciado pelas variações do mercado, sujeita a uma avaliação feita de acordo com critérios predominantemente quantitativos.

Assim, somos convidados a rever nosso compromisso com a práxis constantemente, como a teoria marxista também recebe o mesmo apelo diante do mundo capitalista, ainda com o adjetivo neoliberal. É nesse contexto que se constitui a práxis do formador do professor alfabetizador no ensino superior, com as tensões da academia situada em um mundo neoliberal e é por meio dessas relações que se expressam as conjecturas que compõem a formação do alfabetizador. Castoriadis (2007) auxilia a compreender a práxis ao explicar que chamamos de práxis este fazer no qual o outro, ou os outros, são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia. A verdadeira política, a verdadeira pedagogia, a verdadeira medicina, à medida que algum dia existiram, pertencem à práxis.

A noção de verdade atravessa toda a história da Filosofia, segundo Konder (1992), e não possui uma solução exclusivamente filosófica. O autor indica que nas Teses de Feuerbach, a questão de saber se a verdade objetiva é acessível ao pensamento humano não é uma questão de teoria, mas uma questão prática. “É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a efetividade e o poder, a terrenalidade do seu pensamento” (p. 116). A práxis é considerada uma categoria medular no marxismo. De acordo com Marx e Engels, a unidade entre teoria e prática é concebida como uma práxis revolucionária. Práxis e teoria são interligadas, interdependentes. A teoria é um momento necessário da práxis e é uma característica que distingue a práxis de uma atividade meramente repetitiva, cega e mecânica. Vázquez (2007), em sua obra “A filosofia da práxis”, auxilia-nos a compreender a práxis e distingue que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis.

Toda ação do homem com o meio pode ser considerada práxis? O autor alerta que em primeiro lugar é necessário esclarecer que o problema da unidade entre

teoria e prática só pode ser adequadamente formulado quando se tem presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer prática como atividade subjetiva, ainda que se abrigue sob seu nome, como faz o pragmatismo. A atividade prática social transformadora requer certo grau de conhecimento da realidade e das necessidades desse contexto. A prática é considerada um critério de verdade, pois foi da prática do movimento operário que se confirmaram os aspectos essenciais da teoria marxista e de sua missão histórico-universal do proletariado, mesmo que para essa relação fosse necessária uma interpretação teórica. Mesmo assim, a concepção empirista não é indicada que seja vista como critério de verdade sem uma relação teórica com a própria atividade prática.

Em que medida a práxis é subjetiva ou objetiva, uma vez que é produto da ação humana? Para essa reflexão, a práxis é considerada subjetiva quando considerada produto da consciência, porém, objetiva, uma vez que se executa sobre uma dada matéria que existe independentemente da consciência do sujeito, de seus atos psíquicos e pode ser comprovada objetivamente por outros sujeitos.

A práxis possui algumas dimensões de análise. Pode ser criadora ou imitativa, e sem que se tenha outra categoria, pode ser espontânea ou reflexiva. E o que significa reflexão? Saviani (1975) explica que “re-flexão” significa desdobramento. Origina-se do verbo latino *reflectare*, que quer dizer voltar atrás. Explica que assim como o espelho tem a propriedade de captar a luz e projetá-la em uma determinada direção, a consciência do homem também tem essa capacidade, de captar os dados da realidade e imprimir-lhes determinados sentidos. Dependendo da consciência do sujeito perante sua ação, das condições em que se dá a sua práxis, sua determinação será distinta. A práxis criadora opõe-se à práxis imitativa. Não se dá apenas no âmbito da arte, mas também na inovação teórica, na práxis revolucionária enquanto transformadora de uma realidade, em nível conceitual (a inovação teórica) e em nível de organização social (a revolução de uma práxis enquanto realidade). Nela, o sujeito produz algo único e irrepetível, o que era imprevisível no início da atividade.

Já a práxis imitativa é uma práxis de segunda mão, que não produz uma nova realidade, não provoca uma mudança qualitativa na realidade presente, não transforma “criadoramente”, ainda que contribua para ampliar a área do que já foi criado. A prática humana é reiterativa por natureza, porém, chega um momento em

que tem que dar lugar a uma práxis criadora. Mas dará lugar à práxis criadora em que momento? Somente quando o sujeito da práxis estiver sensível à realidade; há que se ter uma escuta, um olhar crítico para a realidade. Saviani (1975, p. 56) auxilia a compreender afirmando que “[...] a consciência refletida é a consciência clara, pela qual se presta atenção. É um olhar dirigido e fixado sobre as coisas para vê-las”.

A práxis dos indivíduos humanos é intencional quando se pretende levar a cabo objetivos previamente determinados de forma consciente. Muitas vezes os resultados não costumam coincidir com as intenções dos sujeitos que os produzem e, para isso, requer-se compreender que a práxis social, ao ser resultado da combinação geralmente contraditória e conflitiva das práxis individuais, dá lugar a um produto que não pode ser reduzido às intenções dos diversos atores que intervieram em sua produção e, por isso, é uma práxis não intencional.

A práxis intencional do indivíduo se funde com a de outros em uma práxis não intencional, quando nem o sujeito, nem o coletivo buscaram nem quiseram, para produzir resultados tampouco buscados nem desejados. Daí decorre que os indivíduos, enquanto seres sociais, dotados de consciência e vontade, produzem resultados que não respondem aos fins que conduziam seus atos individuais, nem a um propósito ou a um projeto comum. E, no entanto, esses resultados não podem ser mais do que o fruto de sua atividade, porque sua atividade é social.

É com esse entendimento que muitas vezes se identifica, na prática pedagógica, ações de professores que tinham uma intenção positiva, porém se desmancharam por conta dos conflitos entre as intenções grupais. Diante do exposto, é necessário que o sujeito tenha a consciência teórica perante a prática que está ocorrendo. A consciência teórica implica o aspecto cognitivo. Propicia uma consciência sobre o seu processo histórico-social e sobre sua missão de acordo com as possibilidades inscritas nesse processo. Por meio da análise da estrutura, descobre-se a necessidade histórica e a possibilidade objetiva de uma práxis revolucionária, e um fim que se esboça originariamente, cujos traços só poderão aparecer no próprio processo prático de sua realização.

A consciência sobre o movimento real da história permite abolir o atual. É uma possibilidade do homem que lê no próprio desenvolvimento da história, que para ser realizado exige necessariamente sua consciência e sua atividade prática como um prolongamento da práxis humana anterior, passa a compreender que há uma herança da práxis humana. Quando o nível dessa consciência sobre a práxis é

baixo, implica um nível prático no qual se revela uma consciência espontânea. Diametralmente oposta, a consciência prática, em nível elevado, provoca uma consciência reflexiva. Toda práxis pressupõe uma relação entre o espontâneo e o reflexivo, dois níveis dela, de acordo com o predomínio de um ou do outro elemento, conforme explica Castoriadis (2007). Desse modo, sem desconhecer o papel da espontaneidade, sobretudo na atividade artística, a práxis criadora se dá, principalmente, no nível da práxis reflexiva. O eixo determinante para a prática criadora é pela consciência reflexiva. É por meio dela que o sujeito questionará sua práxis e será sensível para perceber o que a realidade reclama como mudança.

Diante da reflexão exposta, considero a indissolubilidade entre teoria e prática, presente na práxis, como eixo de análise desse trabalho. Martins (2002) explica que a teoria vai adquirir significado quando estiver vinculada a uma problemática originada na prática e esta só se transforma quando entendida em suas múltiplas determinações. Veiga (2011) nos auxilia a compreender quando explica que teoria e prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua. Observa, igualmente, que não é possível considerar uma depois a outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. Quando se coloca a prioridade na teoria, cai-se na posição idealista. “O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, proporcionando o ativismo, o praticismo, o utilitarismo” (p. 18). A discussão teórica esvaziada de um contexto, de uma prática que lhe dê sustentação para a produção de um significado conduz a prática pedagógica a uma teorização opaca, bem como a prática pela prática conduz ao praticismo, ao ativismo, ao fazer sem a compreensão do que se está praticando.

4.4 O CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO ATUAL COMO CENÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O contexto social e político em que a prática pedagógica ocorre se constitui em campo de determinação de causalidade complexa da prática do formador. Para compor o contexto social, político e econômico em que as práticas pedagógicas dos formadores do professor alfabetizador ocorrem, vou utilizar uma citação de Apple (2008, p. 22), “[...] é claro que nunca agimos no vácuo”. Com isso, o autor nos alerta de que a educação está implicada na política e na cultura e por isso é necessário

compormos o cenário atual, no qual os sujeitos da pesquisa realizaram suas verbalizações.

Após a Guerra Fria, período marcado pela oposição entre Estados Unidos e União Soviética, a política mundial deixou de conduzir-se por posturas ideológicas e passou a ser regida segundo pautas culturais. A maior fonte de conflitos internacionais não é mais o enfrentamento ideológico, mas o choque de civilizações. O atual processo globalizante tornou-se muito mais acelerado com a revolução nas comunicações e mesmo com o avanço dos meios de transportes. A globalização em sua fase atual adicionou uma contribuição dos japoneses com o conceito de *just in time*, aplicado à produção, principalmente a industrial. Surgiram conceitos, como: reengenharia, terceirização e qualidade total, com o chamado toyotismo. Com isso, redefine-se o papel do Estado e da escola. Em lugar da padronização e do rígido controle do processo, como indicava o antigo tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, explica Saviani (2010), conforme os contornos do toyotismo.

Ainda o autor aclara que o conceito de qualidade total está relacionado ao que entende por uma nova conversão produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado extremamente exigentes, tendo como objetivo atender necessidades do consumo de massa. Nesse panorama, o conceito de “qualidade total” se expressa de duas maneiras: uma externa e outra interna. Externa quando se traduz pela concepção de “satisfação total do cliente”; interna, quando se aplica a uma característica do modelo toyotista que é capturar para o capital a subjetividade dos trabalhadores, conduzindo-os a “vestir a camisa da empresa”.

Nesse contexto, a educação deixa de ser um direito do homem e do cidadão enquanto ato político, conforme o liberalismo político clássico e é substituída como direito do consumidor na perspectiva do neoliberalismo. É compreendida como um recurso de que se dispõe para o enfrentamento dessa nova arquitetura política, social e econômica do mundo. Na retórica neoliberal, a educação não participa do campo social e político relacionando-se ao mercado e funcionando de acordo com suas normas. O discurso neoliberal confere um papel estratégico à educação. Relaciona a educação que ocorre nas escolas, ou seja, a educação formal, como uma preparação direta ao mundo do trabalho. Determina a pesquisa acadêmica ao

contingente do mercado, perdendo de vista a natureza da pesquisa em si, a descoberta, o novo, o ineditismo. Valoriza a técnica, a organização, o raciocínio, a dimensão estratégica, a capacidade de trabalho cooperativo, trazendo à tona o tecnicismo dos anos 70, inspirado no behaviorismo.

O liberalismo é a teoria política e econômica do capitalismo burguês. Para Aranha (2006), o termo ao qual deveríamos nos referir seria *liberalismos* e não liberalismo, diante de tantas modificações que se fizeram necessárias ao longo dos séculos para adaptar esse modelo às transformações sociais e tecnológicas, bem como às oposições que a ele foram realizadas pela classe trabalhadora. A economia burguesa, que surgiu ainda durante a Idade Média, caracteriza-se pela abolição da servidão, substituindo-a pelo trabalhador assalariado – o proletariado, mão de obra destituída de capital – que, a partir do século XVII, aglomerava-se nas fábricas das cidades, mudando o eixo da economia do campo para a cidade. O capitalismo defende a economia de mercado e acredita que existe um equilíbrio natural decorrente da lei da oferta e da procura que, com isso, diminuirá a intervenção do Estado. Essa teoria do Estado Mínimo resultou no esforço da burguesia em ficar mais livre do controle dos reis absolutistas na gestão de seus negócios. Outra característica é a defesa da propriedade privada dos meios de produção e a garantia de funcionamento da economia segundo o princípio do lucro e da livre iniciativa. O estímulo ao comércio e à indústria justificou a Revolução Industrial do século XVIII. A expansão do capitalismo se fez pelos laços de dependência: a colonização da América do século XVI ao XVIII, o imperialismo da África e na Ásia, a implantação das multinacionais nos países não desenvolvidos no século XX e pelas redes globalizadas das empresas transacionais. A educação liberal reflete os ideais da burguesia, enfatiza o individualismo e o espírito de liberdade (ARANHA, 2006).

No neoliberalismo, a escola deve ser eficiente e de qualidade, palavras que combinam com este conceito, para competir no mercado. O aluno e seus responsáveis tornam-se consumidores do ensino e o professor um funcionário treinado e competente para preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para realizarem pesquisas utilitárias em curto prazo. A universidade, tal qual a escola, vive o mesmo contexto sociopolítico-educacional. Os professores são cobrados por todas as esferas a cumprir metas, a realizar pesquisas, a publicar suas pesquisas que nem sempre gozam de tempo necessário para amadurecimento, mas, sem isso, não atingem as expectativas do mercado.

Com essa transposição do conceito de “qualidade total” do âmbito das empresas para as escolas, Saviani (2010) explica que se manifestou a tendência em considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. Porém, adverte que há um engano:

[...] para que este produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos.

A partir do momento em que as escolas e as universidades adotaram o modelo empresarial na sua forma de organização, as próprias empresas vêm se convertendo em agentes educativos, configurando-se em uma nova vertente educativa, a pedagogia corporativa. Se por um lado este processo permitiu o avanço de muitos trabalhos científicos, o surgimento de jovens cientistas em número maior, por outro, vem reconsiderando o que se entende por um trabalho científico também no sentido do que se espera em espaços aligeirados de publicações. A ciência se configurou aos moldes do mercado neoliberal. Kuenzer (2009, p. 57) auxilia-nos a compreender este cenário ao afirmar que:

[...] a globalização da economia e a reestruturação produtiva, enquanto macroestratégias responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista, transformam radicalmente essa situação, imprimindo vertiginosamente dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia em busca de competitividade. São descobertos novos materiais, criados novos procedimentos e equipamentos.

A avaliação institucional está presente no ensino superior, e com ela, ao mesmo tempo em que se tem um controle dos resultados e uma possibilidade de repensar o processo, conforme o que se preconiza uma avaliação, não é o que se vem percebendo, pois nesta lógica “o importante é o controle dos resultados, e não dos procedimentos” (SANTOS, 2004, p. 21). As exigências em termos de aumento de produtividade, palavra de ordem no discurso neoliberal, para o professor, é o imperativo do momento. Mas o que se faz com isso? Vou utilizar o que Madeira

(2010) descreve sobre duas universidades do Estado de São Paulo como elucidação. Segundo o autor, a USP e a UNESP decidiram adotar sistemas de avaliação a fim de avaliar e valorizar os professores, valorização que é acrescida monetariamente ao salário dos docentes, conforme a produtividade. E esta produtividade responde a quem? A qual demanda? Quais são os seus limites? Ong (2006, p. 4 apud TEODORO, 2011, p. 58) explica que a racionalidade neoliberal

[...] enforma a ação de muitos regimes e fornece os conceitos que enformam o governo dos indivíduos livres, que são induzidos a um governo de si próprios de acordo com os princípios do mercado: disciplina, eficiência e competitividade.

O papel da escola e do Estado é redefinido, explica Saviani (2010). Aponta que estamos diante do neotecnicismo, pois em lugar da uniformização e de um controle rígido como pregava o tecnicismo, agora se flexibiliza o processo, conforme o toyotismo, no qual o controle está nos resultados. “É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade” (p. 439). A avaliação transforma-se no principal papel a ser exercido pelo Estado mediante agências reguladoras, ou diretamente como vem ocorrendo com a educação, desde a última LDB (Lei n.º 9394/96) que determina a avaliação em todos os níveis. A avaliação das escolas, dos professores, dos alunos, a partir de resultados, está condicionada à distribuição de verbas e à aplicação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

Na perspectiva de compreender outros elementos que constituem o campo de determinação de causalidade complexa da prática pedagógica dos formadores do professor alfabetizador no ensino superior destacam-se os seguintes: a experiência, os programas das disciplinas que ministram no ensino superior, as práticas produzidas recorrentes.

5 SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

[...] se voltarmos à experiência podemos passar, desse ponto, novamente para uma exploração aberta do mundo e de nós mesmos. Essa exploração faz exigências de igual rigor teórico, mas dentro do diálogo entre a conceptualização e a confrontação empírica que já examinamos.

Thompson, 2009, p. 229.

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. O termo experiência foi dicionarizado e Aurélio (1986) o define: vem do latim *experientia* e possui os seguintes significados: 1. Ato ou efeito de experimentar(-se); experimento, experimentação. 2. Prática da vida: É homem vivido, cheio de experiência. 3. Habilidade, perícia, prática, adquiridas com o exercício constante duma profissão, duma arte ou ofício: É um professor com experiência, tem 20 anos de magistério. 4. Prova, demonstração, tentativa, ensaio: experiência química.

Teoria como expressão da prática, segundo Martins (2009), ao dicionarizar-se um termo, busca-se o que de mais significativo ele pode exprimir social e historicamente. Esse dicionarista trouxe o exemplo de um professor para traduzir o termo experiência, um professor com muitos anos de ofício. É dessa prática da vida, por meio de exercícios constantes, que se pode chegar a esse conceito.

Ao problematizar seu texto sobre práticas emancipatórias na alfabetização no lugar de velhos métodos, Zaccur (2011) vai à busca de suas memórias dos últimos cinquenta anos vividos na educação, especificamente nos quais a alfabetização foi tema central de suas preocupações. Para posicionar-se, relata “como professora que problematizava o seu fazer e como pesquisadora que transforma o vivido e refletido em experiência” (p. 92). A experiência tem um tempo de reflexão. Requer pensar. Se é algo que nos toca, conforme Bondía (2002) explica, é necessário que o sujeito da experiência não somente se permita viver, mas pensar sobre, para que realmente adquira significado. Thompson (2009), ao analisar um acontecimento histórico, define que é exatamente a significação do evento para esse processo que nos proporciona a seleção.

Esse historiador inglês viveu no século XX e faleceu em 1993. Defendia o marxismo ortodoxo até conhecer os crimes do stalinismo, o que o fez repensar sobre a concepção e nos auxilia a compreender a experiência. Com ele, Raymond Williams e Richard Hoggart deixaram o partido comunista e formaram a “Nova Esquerda”, constituindo um movimento que se posicionou ao mesmo tempo contra o conservadorismo e o elitismo da direita e o reducionismo stalinista de esquerda. Para explicar as contradições que encontrava na teoria ortodoxa marxista, procurou compreender a estrutura das classes sociais e nelas suas contradições, sua complexidade, entendendo que no capitalismo, uma classe social necessita da outra classe social. Com isso, desmistificou o conceito de estrutura e superestrutura de Marx. 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. As maneiras pelas quais qualquer geração atual, em qualquer “agora”, manipula a experiência, desafiam a previsão e escapam a qualquer definição precária da determinação. Experiência e cultura estão implicadas, pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, mas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou, de maneira mais elaborada, na arte ou nas convicções religiosas. A cultura pode ser descrita como consciência afetiva e moral.

Thompson (2009), ao discorrer sobre a experiência, fala de um sujeito da experiência e cita-os: homens e mulheres que historicamente fazem suas experiências. Bondía (2002, p. 21) complementa explicando que a experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. No cotidiano se passam muitas coisas, mas a experiência, cada vez mais rara, com a ênfase contemporânea na informação, refere-se ao que nos acontece, ou seja, o autor nos coloca como sujeitos da experiência.

Na contemporaneidade, o excesso de informação funciona como uma antiexperiência, tornando-se a experiência em si, cada vez mais rara. A quantidade de informações, para Benjamin (1991 apud BONDÍA, 2002), é inversamente proporcional à experiência, pois ao contrário de permitir que algo lhe aconteça, preocupa-se em adquirir cada vez mais informações, estar sempre mais informado, não no sentido de sabedoria e o que consegue como resultado é que nada lhe toque, por isso, experiência é diferente de informação. Distingue-se também de opinião, a qual julga como uma arrogância do sujeito moderno que parece sempre ter a necessidade de posicionar-se sobre qualquer coisa que se lhe apresente, além do periodismo, que vincula informação com opinião. Este é o grande dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência.

Outro fator que impede a experiência é o tempo, ou melhor, a falta dele. Tudo se passa depressa e a instantaneidade faz com que um estímulo logo seja substituído por outro, fazendo com que a excitação seja igualmente fugaz e efêmera. A obsessão pela novidade, característica do mundo moderno, impede a conexão significativa entre acontecimentos. Critica que a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho, atributo da modernidade. Define o sujeito moderno como muito informado, cheio de opinião, altamente estimulado, cheio de vontade e hiperativo, por isso, muitas vezes se quer o que não é e, por isso, decorre a necessidade de parar. A possibilidade de que algo aconteça ao sujeito, que lhe toque, requer um gesto de interrupção: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, demorar nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, abrir os olhos e os ouvidos, cultivar a atenção, cultivar a delicadeza, aprender a lentidão, cultivar a arte do encontro, ter paciência, dar-se tempo e espaço, calar muito, escutar os outros, falar sobre o que nos acontece.

Tardif (2010) categorizou os saberes da docência e neles constitui a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber. Admite que o saber do professor não possui única origem, mas múltiplas fontes, situado em diferentes momentos históricos, gerado por meio de tensões e conflitos cognitivos. Em suas pesquisas percebeu que os professores hierarquizam os saberes pela utilidade e nesta perspectiva, os saberes da experiência, produzidos na prática pedagógica foram aqueles que tributaram maior valor.

E para falar sobre o que nos acontece (BONDÍA, 2002), sobre a experiência gerada na vida material (THOMPSON, 2009), e sobre o saber da experiência (TARDIF, 2010) a entrevista de **Cristal** mostrou, em sua trajetória, como o vivido tocou, foi refletido e se constituiu em experiência.

Outra coisa que me ajudou bastante foi na escola que eu trabalhei Escola Paranavaí, a gente tinha um grupo de professoras, que todas entramos na mesma época, acho que duas entraram 1 ano antes, depois eu entrei junto com mais 2, então a gente tinha essas 5 professoras e a gente queria ficar com as turmas de alfabetização. Sempre alfabetização era a turma... A primeira série era a turma que sobrava e quando a gente começou não foi diferente, foi a turma que sobrou pra gente, mas assim construiu um grupo que a gente fazia o planejamento de fato juntas. E a gente tinha o momento em se que dizia na rede, o currículo básico não é mais opção é implantação. Então tem que fazer, mas a ideia da silabação, trabalhar com cartilha ainda era muito presente e esse grupo a gente tinha essa definição: "Não a gente não quer fazer isso!" Até tinha uma rixa, uma rixazinha com as professoras da manhã que ainda seguiam e eram as professoras mais antigas na escola, tinham até um reconhecimento maior e a gente não. A gente quer trabalhar com aquela proposta e tal. Então a gente ia meio que fazendo seguindo o modelo que aprendeu no curso que era. O texto, desenhe a ideia central do texto, retire uma palavra, troca de letra, rima, a gente fazia tudo isso. A gente ia meio fazendo sem saber muito bem por quê. Mas ia fazendo alfabetizando... Trocando e não tinha problema. Quando eu fui professora do Paulo Leminski que aí eu tinha que explicar por que eu fazia aquilo, eu era professora do Paulo Leminski pela manhã, à tarde na rede e à noite eu fiz a pós aqui. Então eu não tinha lá muito tempo pra me preparar para as aulas. Então, na rede, na turma de primeira série as coisas meio que iam, eu já sabia fazer, né? E o grupo ali todo mundo planejando junto, então era mais tranquilo. E aí, no Paulo Leminski acontecia de eu ir com algumas aulas sem preparar então eu levava as atividades das crianças e eu tinha que explicar por que eu ia fazer aquilo. Aí que eu acho que foi o grande momento, aí eu voltei aos textos Miriam Lemle, Vigotski. O que é que tinha que ver o Vigotski com alfabetização? Não é só a zona de desenvolvimento proximal, tem a relação com símbolos. E aí quando eu tive que explicar para as minhas alunas por que eu fazia as atividades é que eu consegui assim entender e aí consegui não fazer tanto de forma técnica como a gente fazia antes, eu com esse grupo de professoras. Eu estou falando de mim, eu não sei se elas faziam dessa forma tão técnica, mas, eu fazia porque é assim... Troca de letra, faz rima... Pa, pa, pa, pa, trabalha com criança, mas sem saber muito bem por que e em que medida isso acrescentava na aprendizagem da

criança. E aí quando eu trabalhei com alfabetização, pude fazer essa junção da teoria com o que eu fazia. Eu acho que isso foi bem importante nessa minha trajetória (**Cristal**).

Verbaliza que inicialmente, como alfabetizadora, teve enfrentamentos comuns aos de suas colegas, foi destinada a assumir uma turma de 1ª série, recém-formada, considerando-se sem preparo para tal função. Atuou como alfabetizadora a partir dos cursos que a instituição oferecia, os quais, segundo ela, eram muito bons e davam modelos a serem seguidos, conforme relata. Foi com sua atividade como formadora que aprendeu a dar sentido às práticas alfabetizadoras. A teoria só adquire significado quando estiver vinculada a uma problemática originada na prática (MARTINS, 2002).

Pode-se perceber como **Cristal** se refere ao período em que aprendeu as práticas alfabetizadoras, mas utilizou-as em um caráter reiterativo, como ao que Vázquez (2007) se refere, de manutenção do conhecimento. Explica que em um nível inferior à práxis criadora, a práxis reiterativa caracteriza-se pela inexistência de três traços: unidade indissolúvel no processo prático do subjetivo com o objetivo, imprevisibilidade no resultado e unidade de irrepetibilidade do produto. Inicialmente, quando **Cristal** verbaliza sua trajetória como alfabetizadora, tinha a marca da reiteração, no sentido de levar as atividades já prontas, seguindo o modelo que aprendeu no curso. Foi com a atividade como formadora, no momento em que passou a explicar sua prática alfabetizadora que esta última ganhou sentido, delimitada como uma fase importante em sua trajetória profissional.

Com essa entrevista, podemos atribuir significado ao que Vázquez (2007) refere como práxis reflexiva. A oportunidade como formadora em sua trajetória profissional lhe possibilitou a condição de pensar sobre a prática alfabetizadora e, com isso, a teoria ganhou seu espaço privilegiado, que, segundo Konder (1992), é um momento necessário da práxis. Afirma que a teoria “não é um luxo” (p. 116), é uma característica que distingue a práxis de atividades meramente repetitivas. A práxis reflexiva opõe-se diametralmente à práxis reiterativa, pois ao contrário dela, busca sentido na ação e esse sentido é dotado da consciência do sujeito. Veiga (2011) contribui explicando que para tal práxis faz-se presente a indissolubilidade da teoria e da prática, do vínculo entre a finalidade e a ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, “entre o que o professor pensa e que ele faz” (p. 22).

Quem forma se forma... já dizia Freire em seu livro publicado com Macedo (2011, p. 25). “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Ao explicar esta condição da docência, o autor remete-se à condição de que quem ensina aprende, e quem aprende ensina ao aprender. A ação do ensinar inexistente sem o aprender e vice-versa. Esta prática pedagógica que implica relação entre o ensinar e o aprender promove cumplicidade, criticidade, traduz-se em um ato político, ideológico, gnosiológico, pedagógico e suscita a práxis reflexiva.

Outro sentido que esta entrevista permite ler e interpretar refere-se à troca da cartilha para outra opção metodológica na alfabetização, especificamente relacionada à perspectiva histórico-cultural. As cartilhas foram frontalmente banidas do meio educacional por utilizar-se de atividades mecânicas, nas quais não se produzia um ato reflexivo sobre linguagem com os alunos. As abordagens vigotskiana e da psicogênese da língua escrita defendem que a língua escrita é um objeto de uso social e com uma existência social, portanto, as atividades que eram propostas nos impressos não levavam a um uso social da língua escrita.

Concordo com a afirmação de que as cartilhas da época primavam por textos pobres de sentido, ou sem sentido algum, propunham exercícios silábicos muitas vezes escondidos sob concepções da fonetização que, segundo a abordagem histórico-cultural, não proporcionaria o surgimento de grafias expressivas. Em que pese, a prática reiterativa é algo que se faz em situações de início de carreira, muitas vezes atua de maneira repetitiva, sem entender o porquê da sua ação, trocando, neste caso ba, bé, bi, bó, bu, por *“troca de letra, rima, pa, pa, pa”*. A troca de letra, a rima, a cartilha ou o livro didático, a palavra geradora, ganha sentido com o nível reflexivo em que a prática pedagógica do professor se constitui, ganha sentido com o ato político com que ela está comprometida, ganha sentido com os sentidos que ela dará para as leituras, as interpretações e as escritas dos sujeitos nela envolvidos.

O relato de **Hematita** que permeia sua prática orienta-se pela experiência. Ao longo da sua trajetória profissional como alfabetizadora, coletou muitos materiais e os utiliza para compor suas aulas e as reflexões que produz com seus alunos no ensino superior. Buscou sentido na sua experiência como alfabetizadora para consolidar as reflexões em sua prática como formadora, conforme relata:

Eu sempre procurei trazer as experiências que eu vivi como professora! E mostrando para eles quais foram as relações que eu fiz! Como é que foi o próprio processo de construção e isso parece dar aos alunos quando eles perguntam: “Mas você foi professora, você deu aula?” Eu trabalhei isso muito tempo! E fui construindo ao longo desse meu trabalho, fui coletando os materiais que eu fazia com meus alunos. Eles sempre perguntam: “Mas dá certo?” “Dá para fazer desse jeito, desse outro jeito?” Só hoje a gente pode compreender que cada um tem sua forma de desenvolver este trabalho, mas uma coisa que marcou, enquanto formadora, é o fato dos alunos buscarem confirmação na minha experiência: Mas você trabalhou? Deu certo?

Bondía (2002) explica que nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. “As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras” (p. 21). Nesse jogo de palavras elucida o significado da palavra experiência. Para o autor, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece e nos toca. Diferencia-se da informação que não dá espaço para a experiência, tornando-a cada vez mais rara. O saber da experiência distingue-se da informação, pois vem daquilo que nos acontece. “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (idem, p. 23). O sujeito da experiência tem sua própria força e essa se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana e do sentido que vai sendo atribuído aos acontecimentos ao longo da vida, do que nos acontece. O saber da experiência é um saber que expressa as relações sociais estabelecidas na classe da qual o sujeito faz parte.

Hematita traz a experiência como constituinte de sua prática pedagógica, como um espaço no qual construiu conhecimento e é deste que se ocupa para a formação do professor alfabetizador, legitimando sua prática. É diferente quando o formador ensina por meio de formulações não vivenciadas e quando sua fala testemunha uma ação. Sua verbalização mostra como os alunos conferem esta situação: “Mas você foi professora, você deu aula?” [...] “Dá para fazer desse jeito, desse outro jeito?” Deixa claro que cada um tem sua forma de desenvolver seu trabalho, o que significa que em suas reflexões não prescreve, mas conduz seus alunos a refletirem com ela.

Com esta entrevista é possível compreender o que Thompson (2009) argumenta sobre a experiência ao explicar que esta se refere a um termo necessário entre o ser e a consciência social, que dá cor à cultura, aos valores, ao pensamento, quando enfatiza: “Só hoje a gente pode compreender que cada um tem sua forma de desenvolver este trabalho, mas uma coisa que marcou, enquanto formadora, é o fato dos alunos buscarem confirmação na minha experiência”. É por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades e é pela prática que a produção é mantida.

O argumento de **Esmeralda** sobre sua experiência também constitui sua prática em sua entrevista:

Trabalhei 29 anos numa escola de grande porte aqui de Curitiba, particular. Desde professora de Educação Infantil, de 1^a a 4^a, na época, como orientadora e coordenadora de 5^a a 6^a 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. A experiência, explica Bondía (2002), é o modo como o mundo mostra a sua cara legível e, a partir dela, podemos conhecer a verdade das coisas e dominá-las. A cada situação, uma cara, uma verdade. Neste aspecto Tardif (2010, p. 103) atesta que os saberes da experiência são existenciais, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça, mas com a vida”.

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.

Ter sido alfabetizador, segundo a experiência dos sujeitos da pesquisa que foram alfabetizadores, legitima a prática do formador do alfabetizador. É uma experiência que se traduz em conhecimentos na prática do formador do professor alfabetizador. Situações vividas, refletidas, às quais foram tributados significados. Uma experiência que teve movimento não ficou situada nas classes de alfabetização, nas vivências iniciais da carreira profissional dos formadores, mas foi ganhando outros significados com pesquisas, novos trabalhos, cargos assumidos que lhes davam a oportunidade de rever a prática alfabetizadora. Situações vividas e que receberam o foco do pensamento, o espaço da reflexão, por isso ganharam sentido, foram tocadas.

Tardif (2010) esclarece que o saber da experiência é aberto, poroso e permeável uma vez que as experiências novas são integradas aos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso profissional. O saber-fazer remodela-se em função das mudanças na prática, demandadas pelas situações de trabalho. Os formadores atestam que a experiência enquanto alfabetizadores dá legitimidade à prática pedagógica, como formadores, tributa autoridade ao saber dos formadores, identifica-os como um professor que, além de todos os títulos que a academia lhes proporciona, carregam o mais importante de todos: “alfabetizador”. Mas esse é um título nutrido, sustentado pelas vivências da experiência, um título tocado ao longo do tempo. Tocado pelas leituras, pelas pesquisas, pelas perguntas que os alunos

fizeram, pelo trabalho em instituições de educação básica, pelas políticas, pelos confrontos de concepções, pelas crenças. Título revisitado constantemente. Não possui gaveta, nem quadro, é colocado à prova em todas as aulas, é criticado nos argumentos, é validado pela academia da vida.

Pérola, que foi alfabetizadora, mostra em seu relato como se sente tocada com outras experiências com a alfabetização:

Eu trabalhei no ensino fundamental por 19 anos, como professora na educação de jovens e adultos. Tenho seis anos de experiência paralela a minha atividade, porque a EJA era à noite, então no decorrer do período matutino e vespertino eu sempre tinha uma turma ou uma coordenação. Então, de modo geral a experiência prática é bastante vasta. [...] Eu vejo a diferença que faz a minha experiência prática aqui na escola como coordenadora porque no momento que uma professora me diz assim isso não funciona, eu sei até que ponto aquilo funciona ou não e como eu entro em sala de aula, essas viagens que eu faço, visito muitas instituições, inclusive as salas de aula e passo um período dentro delas. Já aconteceu comigo da professora olhar na hora que eu bati na porta e pedir para delegar a sala de aula dela para mim e se você não tem experiência ou se você não tem a prática? Ou então, eu recebo muito material de sondagem.

O que toca **Pérola** é a prática, como ela percebe sua experiência revisitada sempre em seu trabalho, atualmente como coordenadora. Percebe que se não tivesse a experiência, que em sua entrevista se traduz em prática, não conseguiria atender às solicitações das professoras quando delegam a sala a ela ou quando solicitam orientação com material de sondagem. A cada situação sente-se desafiada e com sua experiência aumentada, pois algo lhe acontece. Thompson (2009) esclarece que a experiência permite a exploração aberta do mundo e de nós mesmos, sendo possível, em igual rigor teórico, por meio do diálogo. A entrevista de **Iolita** referenda este aspecto da experiência

Agora o dia a dia com as crianças, aquele jogo de cintura que você tem que ter com os seus alunos, com os pais, com as famílias, só a experiência que vai fazer com que você consiga lidar com tudo isso e amadurecer!

Traduz a experiência como algo que foi muitas vezes tocado e com isso pôde parar, pensar, amadurecer, conforme denomina. Para chegar a este relato, é porque se pôs como sujeito da experiência, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Permitiu que as relações múltiplas que se manifestam no interior das escolas fossem pensadas, acontecessem e, com isso, transformassem-na. O

sujeito da experiência é um sujeito alcançado, que se põe à prova e não necessariamente permanece ereto, não necessariamente alcança aquilo que quer, mas se coloca de maneira receptiva perante os acontecimentos, é interpelado é submetido.

Há experiências distintas daqueles formadores que não foram alfabetizadores e que procuram dar sentido à formação do alfabetizador com outros significados. A experiência tem um começo e pode ser naquela situação de ensino, além do professor ter outras experiências que diferem das relatadas até aqui. São experiências com outros significados que tocaram estes sujeitos de maneiras diferentes e com elas também dão sentido à formação do professor alfabetizador.

Atesta **Opala** em sua verbalização,

Eu tive eventos que marcaram. Por exemplo, o caso de uma aluna no curso de Letras que sempre dizia “gRobo, cRaro” e era motivo de alguns risos em sala de aula, e eu achei bacana que um dia ela falou para os colegas que ela se corrigia, e que na verdade que ela soube que não dizia como os demais “globo, claro” quando estava no 2º grau e as coleguinhas começaram a tirar sarro dela e a rir do seu falar, e isso é interessante para um pedagogo que ele falar de um jeito, não significa que ele vai escrever daquele jeito e que o falar não tem esse rigor que nós queremos que ele tenha. Às vezes, ele fala “pobRema” e vai escrever corretamente “problema” e que não é porque ele diz “pobRema” que ele não pensa bem, ou não é capaz de desenvolver ou desempenhar bem a sua língua. E eu sempre relato isso. **E hoje, ela é professora de português e ela diz que às vezes fala “gRobo, cRaro”, embora ela se corrija.** E não é por isso que ela deixa de ser quem é ou cumprir o seu papel socialmente porque ela fala assim! Só que isso a gente tem que pensar e muito. Então, o que eu penso que posso trazer da minha prática pedagógica é sempre a questão humana que tem que estar em primeiro plano, porque se a gente pensa no ser como um todo, no sujeito, então nós temos que pensar nas diversas classes sociais que estão juntas, que convivem a todo instante. Nós temos que pensar em uma sociedade que possa tomar a palavra, dizer o que pensa e a escola tem colocado tantos entraves e construído tantas barreiras. (Grifo meu)

A experiência de **Opala** encontrou sentido para a alfabetização em situações que perpassam pela concepção sociolinguística e requerem a compreensão, segundo Bortoni-Ricardo (2004), de que na sala de aula ou em qualquer outro domínio social encontramos grande variação no uso da língua e essa variação não pode ser considerada um erro, pois seria uma falha se ocorresse isoladamente, porém, como poderiam milhares de brasileiros utilizarem-se dessa fala? Teriam eles combinado para errar juntos? Com o relato de **Opala**, o sentido que atribui à alfabetização é de uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos

alunos, atenta às diferenças entre as culturas que eles representam e a da escola e procura mostrar aos alunos em formação a conscientização sobre essas diferenças. Traz à baila a questão não só das diferenças culturais dos alunos em sala de aula, que seria uma condição mais comum, mas mostra o professor nesta qualidade também, quando relata: “E hoje, ela é professora de português e ela diz que às vezes fala ‘gRobo, cRaro’, embora ela se corrija”. Traduz com sua entrevista o quanto essa professora utiliza-se da monitoração de sua fala perante situações de uso da norma culta, como nessa situação, em eventos de oralidade na escola, como uma condição de sua profissão. Embora Bortoni-Ricardo (2004) explique que em eventos de oralidade os professores monitorem menos sua oralidade e sejam mais coloquiais do que em eventos de letramento, que geralmente requerem um alto grau de monitoração, a formação de professores indica a necessidade desta reflexão sociolinguística, uma vez que muitos dos alunos que ocupam os bancos das classes de formação são falantes com as mais diversas variações e com elas chegarão às classes alfabetizadoras.

Os sentidos da experiência de **Opala** não estão nas classes alfabetizadoras em si, mas se relacionam com o universo da leitura e da escrita, trazem significado de sua experiência como professora de língua portuguesa, para a formação do professor alfabetizador. Não esteve nas classes alfabetizadoras, mas chegou perto, como verbaliza. Bondía (2002) afirma que somente o sujeito da experiência está acessível à sua própria transformação. É como se mostra **Opala** em sua entrevista, aberta à sua transformação

Quando eu fazia Magistério, eu me via como professora de 1ª série e fiz estágio na primeira série. E era algo que me encantava a alfabetização, mas, depois eu não retornei as primeiras séries. Então eu comecei a trabalhar na 8ª, e depois 2º grau e nunca mais tive acesso às crianças nessa fase de alfabetização, mas, sempre foi algo que me interessou muito, como eles adquiriam a linguagem escrita, como era esse fenômeno em que de uma hora para a outra eles estão lendo e escrevendo.[...] Como no meu caso que eu não cheguei a ser efetivamente alfabetizadora, embora desejasse. Cheguei perto e eu gosto de ler sobre o assunto. Então quando eu vou trabalhar com os alunos, é importante que eu faça uma recuperação de textos atuais e que estão refletindo sobre o assunto...

A experiência permite ao sujeito que é tocado por ela, ao parar, ao sentir, ao refletir, atribuir significados para aquilo que viveu. Os sentidos que diferentes formadores tributam às suas práticas como formadores do professor alfabetizador,

legitimadas pela experiência, são constituídos dos sentidos que as distintas situações lhes aconteceram: ser professor de classes de alfabetização, de educação infantil, de língua portuguesa, ser coordenador de classes alfabetizadoras. A alfabetização foi compreendida por meio dessas experiências que os sujeitos da pesquisa relatam em suas entrevistas e, ao trazerem-nas para os holofotes da consciência, transformam em conhecimento que constitui a prática pedagógica na formação do professor alfabetizador. Foram diferentes interlocuções que ocorreram pela experiência para que se constituísse em conhecimento.

Tardif (2010) explica que o saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores e por meio da realização dessas funções que ele é mobilizado, por isso é prático e modelado no âmbito das interações entre o professor e os outros atores educativos. É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função de diferentes contextos e contingentes da prática pedagógica. Caracteriza-se como um saber heterogêneo uma vez que é mobilizado por conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares distintos, em momentos históricos ímpares.

São diferentes espectros da compreensão da alfabetização com os quais cada formador produz práticas pedagógicas no ensino superior com o objetivo de formar o alfabetizador. É uma relação complexa na qual não se pode determinar causa e efeito, mas múltiplas implicações da vivência dos formadores que também orientam a formação do alfabetizador no ensino superior. Essa relação de causalidade complexa ultrapassa a concepção de causa e efeito, segundo Santos (2004, p. 1):

o determinante não é causa de uma cadeia preestabelecida de efeitos; apenas marca a amplitude possível desses efeitos, o seu caráter geral, inelutável, não o seu resultado. A imprevisibilidade da sua forma de realização decorrem da possibilidade oferecida por este modelo de causalidade complexa de se pensar o comportamento humano simultaneamente como determinado e com ação sobre o determinante.

O significado que cada formador atribui à alfabetização decorrente de experiências que encontrou significado são múltiplas e variadas. Embora se trate da experiência dos formadores como uma unidade, cada uma deles possui um contexto

e o seu significado é que traduz o sentido neste estudo para a prática pedagógica do formador, como uma relação de complexidade no sentido definido por Santos (2004), podendo com isso, entendê-la como uma das determinações de causalidade complexa da prática na qual as formas de realização são múltiplas.

O formador, sujeito da experiência, à medida que permite que diferentes situações lhe toquem, atribui significado diverso para a constituição da sua prática pedagógica na formação do alfabetizador, em um processo complexo, dinâmico, de múltiplas relações. A formação inicial, a prática como alfabetizador ou como professor em área próxima, os cursos de formação continuada, a pesquisa, o trabalho na educação básica paralelo ao trabalho no ensino superior, cada qual tenciona a significados singulares para a ação do formador, fazendo com que a experiência seja sempre revisitada, sempre uma fronteira a ser atravessada.

Quando se argumenta que a experiência é constitutiva da prática pedagógica do formador do professor alfabetizador, está sendo feita referência a uma experiência que se movimenta ao longo do tempo, que se permite rever, que reflete, que se põe em discussão, não aquela experiência que ficou parada em algum lugar, estática, sem dinamismo, sem que os holofotes da consciência tivessem passado por ela. O sujeito da experiência permite-se ver e rever, aceita que lhe aconteça algo. É um sujeito histórico, em movimento com o seu tempo, ao mesmo tempo em que é determinado social e historicamente também determina o seu contexto.

Foi possível ler pelas entrevistas que ter sido alfabetizador dá terrenalidade ao formador do professor alfabetizador. Este passa a representar um campo da educação complexo, repleto de tensões, que traz em sua história a luta por vencer uma dívida social ainda não saudada, com milhares de crianças, mulheres e homens que nem sequer conseguem decodificar as letras dos seus nomes, quanto mais realizar leituras, interpretações e escritas com significado. Ter sido alfabetizador toca na experiência de abrir caminhos de leitura, de escrita, de significados que só quem viveu sabe traduzi-los. Do contrário, as palavras jamais carregarão a experiência do autor.

Mas 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)

Se é que existe um fim, ao chegar à pausa dessa reflexão, há que se fazer um convite para interrogar os silêncios de outras experiências que se constituirão em práticas do formador do professor alfabetizador, pois essas chegaram à fronteira.

6 ORIENTAÇÕES E CONTRADIÇÕES DOS PLANOS DE ENSINO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Voltamos assim ao termo que falta, “experiência”, e enfrentamos imediatamente os verdadeiros silêncios de Marx. Não se trata apenas de um ponto de junção entre “estrutura” e “processo”, mas um ponto de disjunção entre tradições alternativas incompatíveis.

Thompson, 2009, p. 226

Em um contexto universitário, de modo geral, as orientações específicas sobre currículo, o qual norteia seus docentes para a elaboração das práticas, sugere que reflita os objetivos do curso por meio da estruturação dos conteúdos das unidades de estudo, da metodologia de ensino e da estrutura das atividades acadêmicas curriculares, como aulas, seminários, trabalhos de conclusão de curso, seminários, entre outras possibilidades. Seguindo esta linha, Vasconcellos (2009) elucida que o currículo possibilita a reflexão crítica e coletiva sobre o recorte da cultura, sobre o conhecimento a ser ensinado e as atividades a serem desenvolvidas. Recomenda que se coloque em pauta a organização da escola como um todo, favoreça a sistematização da prática pedagógica no âmbito das instituições. Mas o currículo é um dos elementos de um projeto político-pedagógico no âmbito da educação básica ou do plano de desenvolvimento institucional quando se trata de instituições de ensino superior, o qual se sugere que esteja articulado com todas as instâncias de planejamento de maneira democrática, traduzindo expressivamente o conhecimento, a cultura e a prática da instituição.

A ação humana não ocorre num vazio e segundo Bertucci (2010), está sempre em um contexto cultural denso, portanto não pode ser desconectada de suportes culturais, tais quais instituições, tradições, que lhe garantem o sentido. Thompson (2009) afirma que conforme a experiência e a cultura, as pessoas experimentam sentimentos na cultura como normas, obrigações, valores. Além disso, os valores, tanto quanto as necessidades materiais, serão sempre terreno de contradição, de luta entre visões de mundo alternativas e valores. Essas lutas têm lugar e são tensionadas no espaço institucional.

O ideal de articulação de uma construção democrática do projeto político-pedagógico, especificamente dos planos de ensino que constituem uma das partes

deste conjunto de ações a serem desenvolvidas, nem sempre traduz as ações pensadas em conjunto, conforme a entrevista de **Topázio**,

Eu iniciei na faculdade, com essa disciplina de alfabetização, e quando eu iniciei, percebi que a ementa da disciplina era uma coisa muito fora da realidade que eu via na escola. Porque como eu falei como eu estou nas duas pontas então eu sei qual é a demanda da escola e eu percebia que a ementa da disciplina não tinha uma ligação com a demanda que as acadêmicas precisavam saber para depois atuar na sua prática quando chegassem à escola. Então eu fiz algumas alterações... Não pude fazer muitas orientações porque como a faculdade estava começando tem aquele período que você não pode mexer na ementa do curso.

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.

Não se pode dizer que a ação de elaboração não ocorra democraticamente em colegiados, porém, há trocas de docentes, há professores que ingressam novos nas disciplinas e a recorrência dos formadores foi em salientar que muitos não participaram da elaboração deste documento, e que ao entrar na instituição de ensino superior, ele já estava pronto. Pronto deveria estar, mesmo porque a instituição não existiria sem eles perante os organismos reguladores, mas não com pausa absoluta. Eis o desafio do movimento institucional que vem da prática e é colocado em contradição pela entrevista de **Safira** com as entrevistas de **Cristal** e **Jade**.

A ementa é constituída na discussão com o colegiado, então não é uma construção individual e pretende-se que essa ementa esteja articulada a todas as outras disciplinas, e que de certa forma se articule ao longo do curso também, para que o aluno não perceba que o conhecimento é constituído em compartimentos fechados, que há uma articulação e um fio condutor. (**Safira**)

É necessário compreender que a instituição escolar, ao se estruturar como tal, mesmo em uma lenta institucionalização, não age em um vácuo cultural, lembra Bertucci (2010), mas numa situação de grande densidade cultural na qual as pessoas são produzidas e reconhecidas como sujeitos *na* e *da* cultura. O projeto educativo posto em ação pela escola entra em descompasso com os processos educativos já existentes. O projeto é posto por pessoas e isso é possível entender com as entrevistas de **Cristal** e **Jade**:

A ementa que eu peguei já era uma ementa utilizada pela parte pedagógica. Já tinha no nosso setor. (**Jade**). Especificamente na alfabetização, a ementa foi construída antes de eu estar aqui. E do meu ponto de vista, é bem guarda-chuva, nela cabe qualquer coisa. (**Cristal**)

O movimento de **Safira** em sua entrevista denota a sua participação na elaboração do projeto de seu curso, mostra como está articulada às reuniões e a direção que o colegiado está tomando para articular as disciplinas no curso em que trabalha. Diferente de **Jade** e de **Cristal**, que relatam em suas entrevistas terem recebido o documento pronto e seguem com ele, marcando as tensões que são produzidas entre os sujeitos *na* e *da* cultura a que o autor se refere.

Ao analisar as ementas especificamente, o que **Cristal** relata em sua entrevista como utilizar uma ementa “bem guarda-chuva”, é uma realidade, mas não somente da sua instituição. Em uma tentativa de encontrar regularidades entre os temas tratados nas ementas que os sujeitos da pesquisa me concederam, encontrei alguns temas que não determinavam uma ação específica na formação do alfabetizador, como: “Variáveis intervenientes na alfabetização” (IES 17), “Planejamento, contribuições à prática e implicações pedagógicas” (IES 9), “Variáveis intervenientes no processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos” (IES 16). Ao mesmo tempo em que a ementa aberta permite a tão conclamada autonomia do professor nos espaços democráticos de ensino superior, também se tornam documentos que não expressam o que a prática produz. De forma alguma a crítica se faz à abertura como possibilidade de falta de autonomia, mas como um documento que não acompanha o movimento da prática dos formadores.

Quanto à autonomia, Veiga (2003) esclarece que há um estreito vínculo entre o projeto político-pedagógico e a autonomia e, por meio dela, é que a instituição vai delinear sua identidade institucional. Considera que a autonomia representa a

substância de uma nova organização no trabalho pedagógico, anula a dependência e assegura a definição de critérios para a vida escolar e acadêmica.

Na entrevista de **Granada** há uma contradição com essas relações:

Eu sigo o que foi solicitado até porque a instituição tem uma ideia já daquilo que se propõe a fazer. E em cima disso eu, junto com a coordenação, elaborei a ementa levando em consideração também, a minha formação o meu conhecimento enquanto uma pessoa que gosta de ler que está sempre buscando não só fazer as leituras, mas também buscando participar de cursos de eventos e a questão do que eu gostaria de ter recebido. Porque eu vou lhe ser bem sincera, quando eu saí da faculdade eu não sabia como alfabetizar um aluno. (**Granada**)

Explica em sua entrevista que segue o que a instituição determina, porém, com a coordenação realizou uma reflexão sobre as necessidades da ementa com base em suas experiências. Nessa situação encontramos duas questões: a elaboração do plano institucional por organismos da instituição de ensino superior nos quais os professores não participam e neles estão o plano de ensino, e em uma segunda situação a possibilidade de discutir o que é necessário e real com a coordenação de curso. Nesse caso, revê as falhas que encontrou na formação que recebeu para organizar, de outra maneira, o plano de ensino como docente. Em sua entrevista, percebe-se que o seu acesso de discussão é com a coordenação, da coordenação é com outros setores da instituição. Veiga (2003, p. 277) esclarece que a “legitimidade de um projeto político-pedagógico” está fortemente vinculada ao grau e ao tipo de participação dos envolvidos com o processo educativo e requer continuidade de ações.

Por outro lado, **Quartzo** sinaliza uma construção participativa no projeto de seu curso:

A ementa da disciplina está muito relacionada, primeiro, com a concepção que a gente tem de alfabetização, o que a gente acredita que o profissional da Pedagogia tem que ter de conhecimento. Ele tem que saber fazer para ele poder também orientar, dirigir, observar, supervisionar, lá no processo da instituição, ele enquanto pedagogo, ele como professor, mas ainda tem que ser atuante, então é a prática pedagógica do alfabetizador. (**Quartzo**)

Na entrevista de **Quartzo**, o grau de participação a que Veiga (2003) se refere diferencia-se da entrevista de **Granada** quando explica a possibilidade de expressar, no projeto de curso, as concepções sobre o que “acredita que o profissional da

Pedagogia tem que ter de conhecimento”, relacionando com a concepção que a “gente tem de alfabetização”. E segue argumentando:

Bem, a ementa da disciplina é um diálogo com a coordenação, com os colegas. Eu tenho percebido que a minha opinião tem um peso com relação, por exemplo, com a da minha colega. Ela tem total liberdade para sugerir, eu acolho muitas sugestões, questiono... (**Granada**)

Com os encontros, desencontros, participações, ou não participações, existe a materialidade do documento e o que eles revelam. O que eles falam pelos cursos e as recorrências no que se refere aos conteúdos foram expressas no Gráfico 1. Nele podemos observar os conteúdos mais indicados.

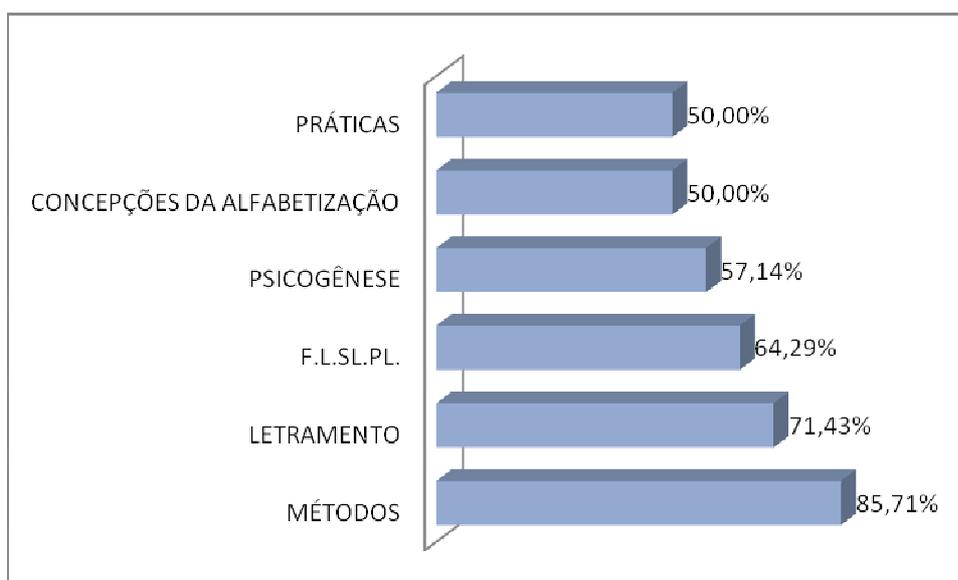


Gráfico 1 – Conteúdos constantes nas ementas de alfabetização dos cursos presenciais de Pedagogia de Curitiba

Fonte: Ementários dos sujeitos de pesquisa, 2011

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

Foi expressivo verificar 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 metodologia, o que vale diferenciá-los, a seguir. Método, segundo o dicionarista Aurélio (1986), vem do grego *méthodos*, ‘caminho para chegar a um fim’. Define: 1. Caminho pelo qual se atinge

um objetivo. 2. Programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado. 3. Processo ou técnica de ensino: método direto. 4. Modo de proceder; maneira de agir. Já o termo metodologia, também do grego *méthodos*, 'método', + *log(o)* + *ia.*, significa: 1. A arte de dirigir o espírito na investigação da verdade. 2. Filos. Estudo dos métodos e, especialmente, dos métodos das ciências: metodologia das ciências naturais. 3. Liter. Conjunto de técnicas e processos utilizados para ultrapassar a subjetividade do autor e atingir a obra literária. Distinguindo os termos, o método se refere ao caminho em si, enquanto que a metodologia ocupa-se do estudo sobre os caminhos.

Já alertou Soares (2011) que seria ingênuo pensarmos que não se tem um método para ensinar. O ementário não mostra o tratamento do tema em questão, porém, já houve um momento histórico, principalmente com o advento da psicogênese da linguagem, teoria postulada por Emilia Ferreiro, na década de 80, em que a discussão sobre métodos de alfabetização foi dita como superada pelas práticas alfabetizadoras. Carvalho (2005) trata em um de seus capítulos o tema como a “querela dos métodos”, referindo-se a uma discussão que supostamente está superada. O aporte teórico dos estudos de Ferreiro (1992) está sustentado na teoria de Piaget. Na obra “Reflexões sobre alfabetização”, aponta para a necessidade de que na época em que realizou sua pesquisa e sua crítica sobre a alfabetização, as práticas alfabetizadoras deveriam ser revistas, asseverando:

[...] um novo método não resolve os problemas. É preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a elas, e até que ponto funcionam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora.

Parece que a autora, desde suas publicações iniciais, não negou a existência dos métodos, mas solicitou que fossem revistas as práticas que eram constituídas por meio deles. Assim, o convite a rever as práticas continua atual, além do resgate em entender os métodos que subjazem às práticas. A época em que a alfabetização foi compreendida pelo viés desta teoria, a educação, a aprendizagem, a criança, também eram lidas e compreendidas por esta perspectiva: de que o conhecimento se constrói pela ação do sujeito sobre o objeto e, dessa interação, gera-se aprendizagem. Com isso não se concebia mais uma professora alfabetizadora

repetindo frases “cartilhescas”, sem sentido, reproduzindo cópias sem um processo reflexivo no qual seu aluno não tivesse espaço para pensar e produzir.

A alfabetização enquanto processo se transformou. Foram intensos os esforços de formadores para que houvesse a mudança de paradigma: da reprodução de letras e sílabas em um processo de reprodução para uma perspectiva da prática de leitura, tendo como ponto de partida a aprendizagem da criança. Por isso, a literatura da alfabetização também se modificou. Soares (2011) realizou um estudo sobre a produção acadêmica acerca de métodos de alfabetização e mostrou como declinou vertiginosamente na década de 80, aumentando os estudos com a predominância da Psicologia como referencial teórico dessa produção. Argumenta, “confirma-se, assim, a tradicional tendência a privilegiar, na análise do processo de alfabetização, sua faceta psicológica” (p. 87).

Contudo, o ganho sobre o entendimento acerca do processo de alfabetização foi indiscutível, mas há uma contradição: se a alfabetização avançou, se os estudos trouxeram progressos para a área, por que discutir métodos e metodologias com tanta ênfase? As práticas alfabetizadoras relacionadas ao construtivismo já não superaram os métodos?

Ao contrário do que pensam muitos alfabetizadores, esclarece Mortatti (2004), o construtivismo veio questionar as concepções até então defendidas e praticadas a respeito desse ensino, em particular as que se baseavam na centralidade do ensino em decorrência dos métodos, dos testes de maturidade e das cartilhas de alfabetização. Com isso, a lógica em que estava pautada a ação dos professores foi colocada em discussão. Ferreiro (1992), ao expor seu trabalho com a formação de professores, delata que em diferentes experiências de ensino percebeu três dificuldades que precisam ser analisadas: em primeiro lugar, a visão que um adulto, já alfabetizado, tem do sistema de escrita; em segundo lugar, a confusão entre escrever e desenhar letras; em terceiro, a redução do conhecimento do leitor ao conhecimento das letras e seu valor sonoro convencional.

A entrevista de **Ágata** justifica esta concepção sobre seu plano de ensino:

Eu priorizo dois pontos: Emília Ferreiro e o pensamento progressista. São os dois onde eu fico mais tempo, onde eu me alongo mais, mas eu parto com elas da história da alfabetização.

Além dos estudos de Emilia Ferreiro priorizarem a fala de **Ágata** e de outros sujeitos da pesquisa, ocupa um lugar de destaque nas ementas que possuem temas com nomes “guarda-chuva”. Esta é uma abordagem que vem reconhecida pelas entrevistas como muito trabalhada nas classes de formação do professor alfabetizador. Reconhecidamente, conforme Mortatti (2011) destaca, essa abordagem fez uma revolução copernicana na alfabetização e está presente na formação do professor alfabetizador.

Seber (1997), por sua vez, acusa o professor perante o fracasso de seus alunos por dois motivos: pela falta de conhecimento do processo de construção da escrita e pela ansiedade que o educador possa manifestar diante daquilo que o aluno venha a produzir espontaneamente. E traz uma fala de seu professor que atesta, “[...] quando o professor tem um manual de ensino para se orientar, tudo fica tão mais fácil” (p. 153). Com essa afirmação, critica as orientações que eram organizadas nas cartilhas e nos impressos de um modo geral e que desconsideravam a aprendizagem da criança como eixo norteador da prática pedagógica do professor alfabetizador. O esforço, agora, é justamente trazer os enunciados infantis à luz e, a partir deles, pensar a prática alfabetizadora.

Quando se fala em práticas alfabetizadoras com a propriedade de quem já viveu um processo metodológico e compreende a organização do trabalho pedagógico em uma classe na qual as crianças aprenderam a ler e a escrever, comprova-se um posicionamento do qual se tem a reflexão a partir da prática. Porém, quem nunca viveu o processo de alfabetizar, trabalhar com a perspectiva de práticas alfabetizadoras sem um respaldo que assegure um caminho, é de fato dar as partes sem a visão do todo. É um processo inseguro, talvez uma das razões que justifique a demanda do tema. É um desafio aos formadores, os quais vêm buscando, em suas práticas, alternativas para aproximar as classes alfabetizadoras da classe de formação do alfabetizador.

O melhor método de trabalho para um professor, segundo Cagliari (2009), deve vir de sua experiência, pautada em conhecimentos sólidos e profundos da matéria que leciona. Se o professor não tiver um método definido, mas conhece sua prática, as circunstâncias da classe, o seu trabalho, ele terá sempre as rédeas nas mãos, porque, afinal de contas, é um educador e não simplesmente um observador. Aquele professor que é um bom conhecedor da matéria que leciona desenvolve um jeito particular de ensinar, assim como os alunos possuem suas características de

aprender. Defende que a heterogeneidade nas classes alfabetizadoras é a garantia de um bom processo educativo.

Do ponto de vista do construtivismo, esclarece Mortatti (2004), a alfabetização passou a designar a aquisição dos processos de leitura e escrita por parte da criança, simultaneamente. “Trata-se de uma mudança de paradigma, que gerou sério impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e de sua metodização e a ênfase como a criança aprende a ler e a escrever” (p. 75). Mudou-se o eixo do que se pensava sobre a alfabetização; a sua organização era a partir da lógica do adulto e com as propostas construtivistas⁶ os enunciados infantis é que determinaram a prática pedagógica.

A seguir, o tema letramento vem com 71,43% de recorrência nas ementas analisadas, fato que incide com a ideia de Soares (2011) em compreender a alfabetização não somente com a concepção de codificar letras e sons nas palavras, mas a de ultrapassar os limites de algo mecânico para a atividade de leitura de mundo, leitura de ideias, leitura de textos, como prática social. As tensões sobre as concepções do letramento são presentes na literatura sobre alfabetização, porém, a prática do alfabetizador aderiu à concepção como uma demanda que pudesse dar conta das lacunas existentes nas classes alfabetizadoras. O letramento pode ser compreendido como a capacidade de ler e interpretar a realidade que é determinada pelos nossos conhecimentos, valores e comportamentos vividos na nossa sociedade, mas antes de tudo, pelo sistema de ensino. É conhecer o mundo em que vivemos e compreender a sua lógica de mudança.

Em terceiro lugar, com 64,29%, aparece o tema fundamentos linguísticos, sociolinguísticos e psicolinguísticos, trazendo uma demanda apoiada na base de discussão sobre a linguística para a alfabetização. Apesar de a linguística contemplar a sociolinguística e a psicolinguística como fundamentos, aqui foram utilizados em um mesmo descritor por revelarem a área da linguística em primeiro lugar e as outras como agregadas. Cagliari, ao definir a área como um estudo da linguagem humana, esclarece:

⁶ Saviani (2010) explica que o construtivismo, desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo. Considera que se encontra nesta teoria a base científica para o lema pedagógico do “aprender a aprender”.

[...] a Linguística é o estudo científico da linguagem. Está voltada para a explicação de como são as línguas em particular, quer fazendo o trabalho descritivo previsto pelas teorias, quer usando os conhecimentos adquiridos para beneficiar outras ciências e artes que usam, de algum modo, a linguagem falada ou escrita. [...] Dentro da tradição do trabalho linguístico existem várias áreas de interesse, dependendo do ponto de vista como é observada a linguagem. Assim podemos dividir a Linguística em Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica, Análise do Discurso, Pragmática, Sociolinguística, Psicolinguística etc. (idem, 2007, p. 42)

Orlandi (2009, p. 9) apresenta a Linguística como “[...] o estudo científico que visa descrever ou explicar a linguagem verbal humana”. Segue esclarecendo que não é qualquer espécie de linguagem que é objeto de estudo da Linguística. Seu foco é a linguagem verbal, oral ou escrita. Ao apontar o estudo da linguagem humana, as ementas de alfabetização vão buscar os fundamentos da sociolinguística ou psicolinguística compreendida pelas abordagens da sociologia da linguagem e da psicologia. Outras leituras conduziram a compreensão da alfabetização por concepções da linguística sob o ponto de vista de Vigotski, Luria e Leontiev (2010), que abordam o aspecto histórico da língua. Tratam o discurso como produção social, o qual é desenvolvido no curso do processo de socialização para, em seguida, integrar-se ao organismo individual e tornar-se fala interior.

Corroborando Soares (2011), afirmando que o processo de aprendizagem da língua escrita é fundamentalmente a aquisição de um conhecimento linguístico, não podendo se restringir ao campo da Pedagogia e da Psicologia. Gontijo (2008) concorda que a alfabetização é um processo de natureza linguística, porém, defende a ideia de que a alfabetização também é um processo de produção de sentidos, por meio do trabalho da leitura e da escrita.

A seguir, com 57,14% da preferência, decorrem os estudos da psicogênese da língua escrita, postulados por Emilia Ferreiro, os quais foram determinantes historicamente para a alfabetização. Mostram que neste momento histórico não constituem mais tão fortemente o marco teórico com que os formadores preparam os ementários da disciplina de alfabetização. Tem sua relevância, mas os temas voltados à discussão dos métodos, do letramento e da linguística estão em maior recorrência.

As pesquisas de Ferreiro (1992) e Teberosky (1995) contribuíram para ampliar a reflexão dos professores alfabetizadores, a fim de que mudassem o foco do ensinar para o aprender, pois até este momento, a discussão girava em torno de

como se ensina a ler e escrever, passando para a questão de como se aprende a ler e escrever. Com isso, a prática pedagógica do professor alfabetizador sofreu mudanças significativas, pois este profissional passou a contemplar as hipóteses relacionadas à escrita advindas do aluno como ponto de partida para ensinar.

Ferreiro (1992) alertou para o avanço nas seguintes questões: alterar os pontos pelos quais nós fazemos passar o eixo de nossas discussões sobre a língua escrita, pois temos uma imagem empobrecida da criança, uma vez que a reduzimos a um par de ouvidos, um par de olhos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. É necessário pensar que atrás das discussões há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. E diante dessa perspectiva, o professor que produz sua prática pedagógica também pensa, constrói interpretações, age sobre o real.

Entender esta proposta e colocá-la em prática exige conhecimentos que ultrapassam a execução de modelos em classes alfabetizadoras, pois conforme Cagliari (1998) sugere, ensinar não é repetir modelos, mas sim compartilhar as dificuldades do aluno, entendê-las, analisá-las, sugerir soluções em um contexto histórico que se renova, diferente da construção que o professor fez em sua vida. Nos diferentes espectros que esse estudo aborda a constituição da prática do formador do professor alfabetizador, é relevante relacionar algumas vezes dos formadores a esta concepção teórica revelada nas ementas. Formar o professor alfabetizador é formar um professor com a expectativa de um sujeito cognoscente, leitor, que faz uso da leitura e da escrita como prática social.

Tenho procurado ressignificar nesse sentido. Fazer com que elas tenham um foco. Esse universo *on-line* é amplo demais, é um copiar e colar e dar à professora. Tenha passos a seguir e ele vai buscar aquilo. É esse o seu objetivo? Então por aí você tem que mostrar o que é que você quer. Qual que é seu objetivo naquele momento sobre Emilia Ferreiro o que é que ela foi qual a obra dela o que ela descobriu, como que ela desenvolveu a pesquisa dela. Então isso eu tenho procurado re-significar sabe? (**Topázio**)

Na prática pedagógica de **Topázio**, em sua entrevista, relata a preocupação com as fontes que o aluno pesquisa, como orienta a pesquisa, uma vez que a internet faz parte da realidade dos alunos, e mostra a teoria de Emilia Ferreiro presente em sua prática.

Empatados com 50% nas ementas, os temas concepções da alfabetização e práticas alfabetizadoras aparecem na metade dos documentos analisados. São temas de relevância, embora o termo concepções seja amplo e nele caibam os fundamentos linguísticos, a psicogênese, dependendo da opção do formador. Já as práticas alfabetizadoras marcam a preocupação com a formação do professor alfabetizador voltada para o “como” fazer em sua prática pedagógica enquanto docente das classes infantis. É como disse **Cristal**, em sua entrevista, um termo “guarda-chuva”.

O termo concepções sobre alfabetização proposto nas ementas indica uma série de possibilidades de análise. Mesmo identificando suas referências bibliográficas, ou se voltam para temas recorrentes como as metodologias, ou à psicogênese, ou aos fundamentos linguísticos. As práticas alfabetizadoras já estão relacionadas à análise de atividades aplicadas a crianças, suas produções, às intervenções possíveis, a como considerar as diferentes possibilidades de resultados que as crianças percorrem no processo de aquisição da língua escrita. Autores como Gontijo (2003, 2008) e Sampaio (2008) relatam pesquisas nas quais analisam práticas alfabetizadoras.

E o que os documentos revelam como indicação de leitura? Segundo **Safira**, as leituras são recomendadas assim:

Os livros nós sugerimos com base no que conhecemos do que existe no mercado, daquilo que já utilizamos de autores, referências, mas não desprezamos também novos lançamentos, estamos sempre buscando, sugerindo, os alunos trazem sugestões para ver se a gente conhece aquele autor, aquele artigo, essa revista ou aquela revista. A gente procura conhecer, para poder diversificar e ampliar cada vez mais essa parte do referencial teórico que é importante. (**Safira**)

Essa entrevista mostra como há um intercâmbio entre as leituras do formador e as leituras dos alunos, fato que determina os 76 livros indicados por todos os planos de ensino analisados como “indicações”, que não figuram, necessariamente, como as leituras que efetivamente ocorrem nas disciplinas.

A entrevista de **Rubi** mostra outra fonte de leitura, que não são somente os livros recomendados:

Nós fazemos alguns estudos de artigos científicos do que vem sendo realizado, do que vem sendo mostrado, o que vem sendo pesquisado nesse âmbito mais contemporâneo, para que não fique só na questão histórica.

Das bibliografias mais indicadas, dentre as 76 que totalizam todos os livros encontrados nos planos de ensino, estão, no Gráfico 2, as mais recorrentes.

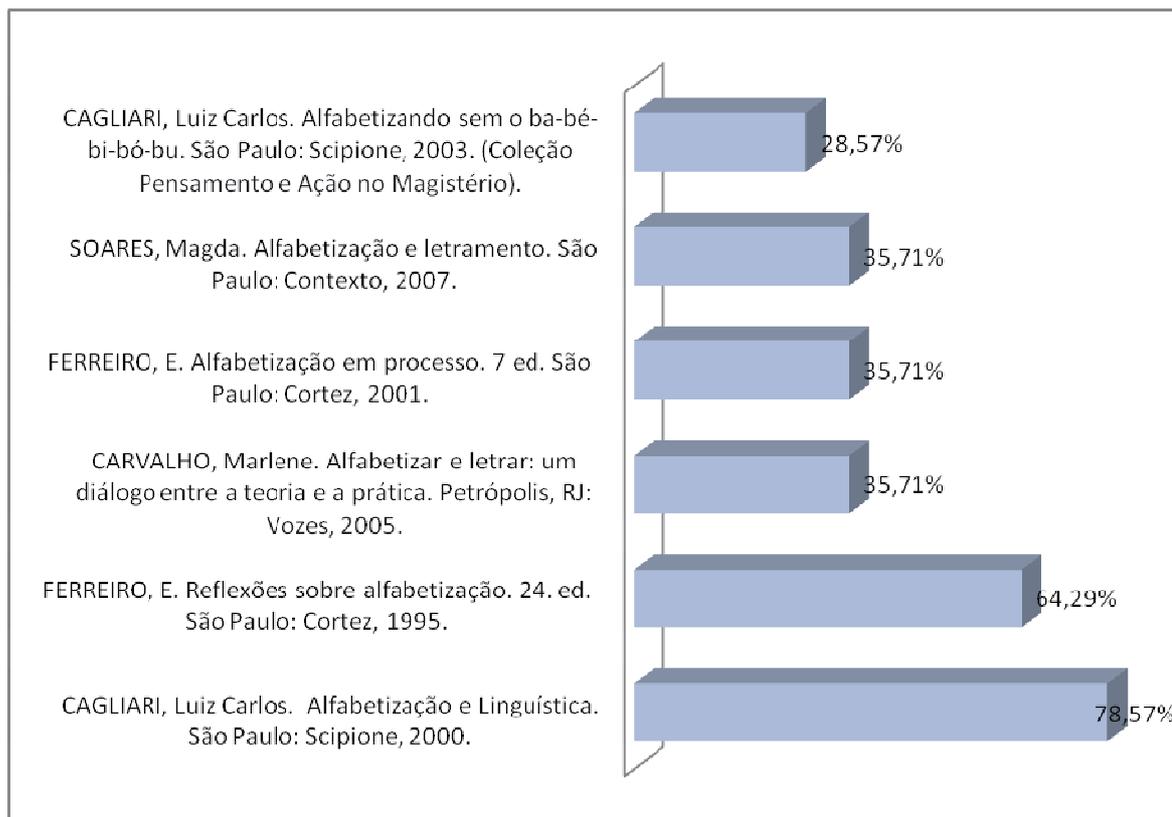


Gráfico 2 – Percentual de bibliografias mais recomendadas entre os planos de alfabetização dos cursos de Pedagogia presenciais de Curitiba

Fonte: Planos de ensino dos sujeitos participantes, 2011

Com 78,57% da preferência dos formadores, 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”.

A representatividade das bibliografias indicadas é 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.

Nessa obra, Carvalho (2005) realiza uma discussão sobre os métodos analíticos e os métodos sintéticos e mistos, denominando-as de querela dos métodos. Define que o melhor método não há, mas pode sugerir reflexões a partir de sua experiência como alfabetizadora: ensinar as relações letras-sons de forma sistemática, porém sem rigidez. Define que o equilíbrio entre a sistematização e a ausência de rigidez se dá pela atenção que o professor procura ter a sua volta, nos acontecimentos, para que não perca oportunidades, mesmo que tenha letras ou palavras-chave em uma determinada ordem. Entende que dessa maneira contemplará os alunos que aprendem a ler espontaneamente e aqueles que necessitam de maior concentração do professor. Considera importante a troca de ideias entre os pares e que há muito a pesquisar sobre os métodos mistos, ou ecléticos, porém, posiciona-se defensora do método global.

A obra central que trata especificamente do letramento, tema que foi indicado com 71,43% da determinação dos formadores, é tratado na obra de Magda Soares, “Alfabetização e Letramento”, que na lista de bibliografias ficou com a preferência de 35,71% de indicação. Sua proposta é de que os alfabetizadores compreendessem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, além do sistema alfabético e ortográfico de escrita, transpondo em usos da leitura e da escrita como práticas sociais. Em um dos capítulos dessa obra, Magda Soares faz um estado da arte sobre as pesquisas acerca dos métodos de alfabetização e menciona que nas décadas de 60 e 70 eram expressivas as publicações sobre o tema, até o início dos anos 80. A partir dessa época, os estudos destinados à alfabetização, marcados por uma concepção psicogenética, são condicionados à temática “propostas didáticas”. O termo método de alfabetização ficou subvencionado ao contexto de método sintético, analítico ou analítico/sintético e descontextualizado, sem considerar

qualquer possibilidade de hipóteses de aprendizagem, de contextos linguísticos, de desenvolvimento infantil.

Contudo, a autora diz “corajosamente” que há a necessidade de encontrar um caminho para a alfabetização, pois sem propostas metodológicas claras, corre-se o risco de trabalhar sob a égide do espontaneísmo, das tentativas de um professor que não tem domínio para resolver conflitos entre práticas que não são pensadas para as circunstâncias necessárias e as exigências da escola. Assevera que não se pode mais expor as crianças brasileiras a tentativas fracassadas no que diz respeito ao acesso ao mundo da leitura e da escrita.

Ao mesmo tempo em que os alfabetizadores buscavam o entendimento sobre a psicogênese da leitura e da escrita, definidos nesse estudo pelas obras de Emilia Ferreiro, duas vezes citadas, uma com 64,29% de indicação, “Reflexões sobre alfabetização” e outra com 35,71% da recomendação, “Alfabetização em processo”, buscavam a compreensão de que esse processo não poderia ser um ato mecânico, nem descontextualizado. Deveria nascer de uma condição de leitura como determinação e é dessa premissa que Soares (2011) propagou sua vertente de maneira tão contundente e quebrou um paradigma estabelecido nas classes de alfabetização, levando os alfabetizadores a pensar sobre a prática desenvolvida, a fim de que pudessem formar crianças leitoras.

Nesse marco referencial estão as obras de Luiz Carlos Cagliari, na lista de bibliografias indicadas, citado duas vezes, sendo o mais recomendado “Alfabetização e Linguística”, com 78,57%, e “Alfabetizando sem o ba, bé, bi, bó, bu”, com 28,57%, dos 14 planos de ensino. Na lista dos conteúdos, o tema que mais condiz com suas obras fundamentos linguísticos, sociolinguísticos e psicolinguísticos, esteve em 64,29% das ementas analisadas. Suas obras vêm ao encontro do entendimento do processo de alfabetização sob o ponto de vista de quem aprende a ler e a escrever. Defende a vertente de que o alfabetizador compreenda a linguística e sua aplicação na escola, a fim de garantir um processo de alfabetização que conduza a criança a tornar-se leitora, compreendendo a estrutura da língua, seu significado e significante.

Ônix cita, em sua entrevista, como estava sugerindo as leituras para seus alunos:

Nesse semestre foi a leitura de alguns autores, dentre os quais, Miriam Lemle, com o Guia Teórico, que é uma leitura obrigatória, básica e fundamental, mesmo porque ela tem questões e pressupostos muito legais para resolver questões na sala de aula de alfabetização e questões profundamente pontuais, não há uma perspectiva de letramento naquele livro, ela está preocupada com a alfabetização e talvez no sentido mais restrito possível. Mas, aliado a isso os referenciais de letramento da Magda Soares, da Marlene Carvalho e outros teóricos que tratam do alfabetizar, desse instrumento, porém, já preocupadas com a inserção do sujeito e o lidar com gêneros diversos.

Das bibliografias mais recorrentes, a obra de Miriam Lemle não aparece entre elas, porém, vem na entrevista de **Ônix** como uma indicação pontual. A referência ao Cagliari, que figura como o autor mais indicado nas bibliografias de alfabetização dos cursos pesquisados, é contraditória, pois não houve um formador que tenha feito menção às suas obras, ao contrário de Emília Ferreiro, que foi a autora mais presente nas entrevistas.

A preferência por Emilia Ferreiro vem destacada na entrevista de **Iolita** quando se refere a sua prática.

A prática é algo que impera muito na minha vida. Eu busquei leituras que fossem claras para as alunas e que fossem trabalhar realmente aquilo que teria que ser dado dentro da ementa. Nós trabalhamos Emilia Ferreiro e eu fui buscar na biblioteca também da faculdade. (**Iolita**) (Grifo meu)

A entrevista de **Iolita** mostra como a sua prática pedagógica, ou seja, a sua experiência como alfabetizadora determinou a escolha da bibliografia que mais utiliza na formação de professores no ensino superior. Traz de sua experiência um determinante para a formação do alfabetizador. Thompson (2009) esclarece que o fato histórico é exatamente a significação do evento para esse processo que nos proporciona o critério de seleção, o que fica claro quando **Iolita** expressa “a prática é algo que impera muito na minha vida”.

Pérola relata, em sua entrevista, o percurso que fez para a discussão sobre a ementa e as bibliografias:

Eu também não me senti muito segura para fazer muitas interferências. Algo que eu trouxe que de repente ali estava muito pautado na parte de métodos, que me passou uma ideia que seria muito mais um trabalho sobre o processo histórico da alfabetização do que sobre alfabetização que acontece em sala de aula nos dias atuais, então, o que eu conversei com a Coordenadora e que ela foi totalmente aberta para aceitar mudança foi na questão de que nós não negaríamos o trabalho do método sintético, do método analítico, esse conhecimento histórico dos teóricos da

alfabetização, mas que nós faríamos isso em 1/3 do curso e teríamos outros 2/3 para trabalharmos com outras abordagens, no ano passado eu achei que faltou no curso a parte dos planos governamentais de alfabetização, porque depois eu fiquei pensando, é um curso de teoria e prática de alfabetização e nós até trabalhamos sobre o livro didático esse ano. Eu acho que foi melhor porque nós acabamos incluindo também a análise do que acontece nas escolas públicas e todo o processo do PNLD, mas esse ano, conversando com a coordenadora, ela permitiu e nós alterássemos a ementa um pouquinho mais, para que conhecêssemos o Programa Brasil Alfabetizado, as pesquisas do INAF (indicador do analfabetismo funcional), conhecêssemos um pouquinho do Profa (programa de formação de professores alfabetizadores) o AlfaSol (Alfabetização Solidária), o programa Paraná Alfabetizado.

Com a entrevista de **Pérola**, entende-se que aqueles conteúdos que estão na maioria das ementas, bem como os indicativos de leitura, não são os constitutivos da prática pedagógica dos professores. Faz menção a vários programas de governo que constituem políticas públicas relacionadas à alfabetização como conteúdos de estudo que compõem o seu programa de ensino.

Esse contexto das ementas e das bibliografias divulgados nos planos de ensino se constitui em uma das situações complexas da prática pedagógica do formador. Além de gerar contradições entre o que está em muitos documentos como orientação e a prática pedagógica do formador, figura em um cenário no qual o professor do ensino superior, em certas instituições, participa das discussões em um processo democrático, mas em muitas, sua inserção é de maneira tímida, com uma interlocução insegura, trazendo aqui o sentimento observado na última entrevista.

Há algumas contradições que se revelam pelos documentos na prática pedagógica dos formadores: a ausência de menção ao conteúdo de algumas práticas produzidas, por exemplo, as práticas mediadas por tecnologias, a análise dos livros didáticos, a própria literatura infantil, que teve uma recorrência mínima. Também se revelam pela participação tímida dos formadores na elaboração das ementas, muitas vezes sendo um documento estabelecido pelos colegiados antes do ingresso do professor naquela instituição de ensino superior, ou, por vezes, porque as instâncias deliberadoras são mesmo distanciadas daqueles que estão na base da graduação, nas salas de aula, mantendo o especialista, o gestor, como aquele que decide pelos trabalhadores.

A prática do formador como professor alfabetizador e no próprio movimento como formador se expressa em uma ementa oculta, porém, verbalizada por eles.

Além de eu dizer da minha prática das coisas que eu fazia elas também traziam coisas do filho que estava na escola. (**Cristal**)

Cristal já mencionou que trabalha com uma ementa “guarda-chuva” e nela cabe sua prática pedagógica, as experiências dos alunos como constituintes de seu plano de ensino, conforme expressa em sua entrevista.

Jade também verbaliza:

Então na verdade é diferente, [...] modifiquei, tinha essa parte lúdica que trabalhava de um jeito e já mudei. Depende do semestre e depende da turma. Tem turma que vai pedir mais e às vezes eu saio até daquilo que a ementa pede e dou mais atenção ao que elas pedirem. (**Jade**)

Na entrevista de **Jade** foi possível perceber o movimento que faz a partir da leitura que se manifesta por meio da realidade de cada turma que trabalha e das necessidades que os alunos trazem, como do seu próprio movimento.

Tanto com a entrevista de **Cristal** quanto de **Jade** são evidenciados elementos da experiência como constituintes dos planos de ensino, porém, de um plano oculto. É uma das contradições que se revela por meio das entrevistas e denota como a prática produzida significa a experiência humana. Thompson (2009) explica que a experiência humana refere-se ao pensamento de homens e mulheres, sujeitos autônomos, 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 e em seguida, porém, nem sempre, por meio das estruturas de classe, agem sobre sua situação determinada.

Em tempos de democracia, quando a autonomia do professor é defendida, o diálogo entre as instâncias deliberadoras no ensino superior é condição para a elaboração dos projetos pedagógicos, os colegiados expressariam a prática pedagógica dos professores se fosse resultado de discussões sobre a práxis, como algumas entrevistas traduziram, porém, ainda se percebe a fragilidade desta autonomia, tanto nas discussões, quanto nos silêncios. Revelam a ociosidade em rever os processos e em dar nova voz àqueles que chegam e que não fizeram parte das discussões, porém, compreendida como uma lentidão histórica que contém as tensões produzidas pelos sujeitos *na* e *da* cultura.

Na voz e no silêncio, os documentos se constituem em materialidade e expressam uma concepção institucional: o que as disciplinas com a temática

alfabetização se propõem a ensinar e quais autores indicam nos cursos presenciais de Pedagogia. Os documentos possuem termos nas ementas, como foram denominados, “guarda-chuva”, porque neles cabem muitas concepções. Ao mesmo tempo em que o professor tem autonomia, não dialoga com seus pares, não participa efetivamente da elaboração das ementas, conforme foi a recorrência, na ementa guarda-chuva, ele tem a condição de posicionar-se de acordo com as suas “experiências”, com o seu conhecimento, produzindo práticas pedagógicas na formação do professor alfabetizador a partir de uma complexidade de situações que se implicam.

7 PRÁTICAS PRODUZIDAS NA FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR

O conhecimento da realidade objetiva permite, longe de excluí-la, afirmar a objetividade verdadeiramente existente, isto é, aquela que é produto da prática humana.

Vázquez, 2007, p. 209

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.

7.1 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.

Eu sempre começo as minhas aulas nessa disciplina solicitando um memorial. Por que o que é que acontece? Eu percebo assim que o aluno já vem com a ideia um pouquinho distorcida. E ainda mais agora com letramento. Então o que é que acontece? Eu solicito a ele: primeiro você vai escrever um memorial. O que é que é esse memorial? Quem é você nessa escola? Qual foi sua história enquanto aluno, enquanto pessoa, enquanto indivíduo? Enquanto ser crítico? Porque não é isso que nós queremos trabalhar enquanto sociedade? E a partir daí eu começo a refletir com eles com relação a toda essa história enquanto isto está tatuado. O quanto isso influencia na escolha do material didático, o quanto isso influencia na

metodologia, até na distribuição das pessoas na sua sala de aula. Então, muitas vezes é você primeiro se conhecer claro, com seus defeitos, com suas qualidades e a partir daí você começar a discorrer um pouquinho do que eu quero. [...] Posterior a isso, eu faço todo o apanhado em relação à teoria, as várias visões que se tem com relação à alfabetização. Trago um histórico da questão. Eu leio o texto, enquanto autor, e solicito alguma coisa em conclusão de prática. Mesmo não sendo estágio. [...] Trago para discussão e ainda vamos comparar aquilo que foi observado e o que os autores dizem e a partir daí vamos analisar se foi bom, porque muitas vezes nós temos autores que infelizmente nunca foram em uma sala de aula. Isso também é algo que a gente tem que ver. (**Granada**)

No primeiro dia de aula eu digo para elas: – Olha, a gente vai construir uma coisa durante esse primeiro bimestre que é o trabalho de vocês e que se chama “Memorial reflexivo”. **É um instrumento que a gente criou junto, pela experiência do trabalho.** Ah! O que é Memorial reflexivo? – Memorial reflexivo é um documento que o aluno entrega no dia da prova e que envolve três acervos: O acervo bibliográfico de tudo que foi discutido, o acervo da aluna (aquilo que ela tem de vivência) e as discussões que são feitas em sala de aula. É um documento redigido individualmente. Cada um entrega o seu e vale cinco pontos. Elas ficam sabendo disso no primeiro dia de aula! Não tem seminário para apresentar na minha disciplina. Não vão buscar outros autores além daqueles que a gente discute em sala a não ser que elas queiram, que tenham curiosidade, que achem coisas e tragam, eu acolho! Mas para aquele documento não é importante. **E elas redigem, elas fazem uma redação.** Eu corrijo um por um no primeiro bimestre, tenho o maior cuidado, assim devolvo todos com indicação, com orientação de como refazer. O segundo memorial é perfeito! A não ser que a aluna tenha uma formação de escola básica muito ruim, muito ruim, mas se ela tem uma formação de escola básica suficiente para compor, elas dão conta. Aí elas entendem por que é importante ler e escrever, como é que eu faço para ler, para compreender, para interpretar, para desdobrar a minha interpretação, para escrever isso que eu estou entendendo, que espaço é este que existe entre aquilo que eu compreendo, aquilo que eu falo e aquilo que eu vou escrever... Quando está terminando o primeiro bimestre que elas estão finalizando o documento, elas estão muito preocupadas porque é a primeira vez que elas montam esse documento, depois no semestre seguinte, elas já vão entrar com um professor de trabalho de conclusão de curso, então já vão mais ou menos preparadinhas para outra fase que é uma fase que demanda muita escrita, muita escrita. Elas falam no final do primeiro bimestre: - “Professora, como a gente tem dificuldade de colocar as nossas ideias no papel, como é difícil escrever? É difícil... É difícil!” E obviamente que essas dificuldades elas tenham de certa maneira com a forma como nos ensinaram a ler, como nos ensinaram a interpretar, como nos ensinaram a escrever! E hoje nós temos que dar outro sentido para isso! Esse esforço que a gente faz. (**Ágata**) (Grifo meu)

E então nós iniciamos com uma primeira atividade que são as memórias, as memórias da alfabetização que ele tem e também da língua portuguesa. Ele se remete a: quais foram as experiências que teve como aluno. E essa tem sido a referência que ele tem para fazer a análise e assim como eles também vão para o campo de estágio. São as referências que os alunos têm para a escola hoje. Então o ponto de partida são essas memórias que ele tem da alfabetização a partir daí a gente trabalha com alguns fundamentos para que eles possam ir analisando e fazendo essa relação. Da experiência que eles tiveram como estudantes alfabetizando, para fazer compreender os fundamentos que organizam determinados pensamentos

que são trabalhados. Os alunos acabam tendo uma necessidade muito grande, eles querem saber o “como fazer”. “Mas como que eu alfabetizo?”. Então eu procuro trabalhar com esse processo do “como fazer”, nas relações deles pensarem os fundamentos que organizam esse fazer, na relação com as experiências que eles tiveram anteriormente e que eles estão tendo no espaço do estágio. (**Hematita**)

O memorial é um instrumento habitualmente utilizado em concursos e é solicitado ao candidato que descreva sua história profissional a fim de que a comissão tenha a possibilidade de julgar a aderência do percurso profissional de quem escreve com o que pretende, por exemplo, uma vaga em concurso de carreira docente, ou em programas de pós-graduação. Há universidades que estipulam critérios para a escrita de um memorial, como: apresentação de folha de rosto; dados de identificação, como nome da Universidade e centro ou departamento, candidato, número de matrícula, regime de trabalho; título do memorial descritivo, seguidos de local e data. Como conteúdo, sugere-se que o candidato aponte a formação acadêmica, cursos nos quais ministra aulas e área de atuação, atividades desenvolvidas, destacando a relevância destas e sua relação com a área de atuação do docente. Por fim, sugere-se ao candidato que fale sobre as bibliografias estudadas.

Um memorial que marcou a educação brasileira foi “Travessia”, escrito por Magda Soares, em 1981, por ocasião de seu concurso para professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais. Nessa obra, Soares (1981) explica que defendeu o gênero como uma prova do concurso, pois este obriga o professor universitário a ultrapassar o que fez, analisando, criticando e justificando para que fez e como fez, além da enumeração que está em seu *curriculum vitae*. Sendo assim, o memorial seria adequado para a prova do professor titular, aquele que já teria passado por todos os degraus da carreira docente, chegando ao último, como um convite a refletir sobre seu passado acadêmico. A autora nos auxilia a entender o gênero quando explica o que fez em seu texto: “[...] devo contar o que fui, o que foi, devo explicar o passado. Mas antes de explicar o passado, é preciso explicar o presente, este presente” (p. 2). Objetivamente, para a autora, o presente era a condição do seu concurso, o qual desencadeava a “chave para a compreensão do passado, que só pode ser avaliado a partir dos seus efeitos” (p. 3). A leitura da realidade objetiva e seus efeitos é que proporciona a leitura do passado de maneira que se possa avaliar suas implicações.

Conduzir um aluno em formação a fazer a leitura da realidade sobre a educação, especificamente sobre a alfabetização e suas implicações, avaliando o seu passado e seus efeitos com relação a esta realidade, mesmo que não seja em um concurso universitário, é conduzi-lo a uma reflexão crítica sobre o ato de educar, trazendo à consciência sua história e suas vivências, articuladas com a prática pedagógica na qual está em formação.

Há um campo de pesquisa, a história de vida como método de investigação⁷, que nos auxilia a compreender o sentido do memorial e da memória biográfica como instrumento de muitas possibilidades de leitura. Souza e Fornari (2010), ao falar sobre os trabalhos de autobiografia e formação docente, elucidam que quando invocamos a memória, não estamos entendendo como algo que se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular, situa-se num contexto histórico e cultural. “A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências” (p. 114). O binômio tempo e memória são considerados como uma possibilidade de se conectar a lembranças e a esquecimentos de si, de lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais de quem narra.

A leitura provocada no memorial nos conduz à leitura da palavravmundo proposta por Freire (2005) em sua obra “A importância do ato de ler”, quando recomenda aos professores que a leitura de mundo antecede à leitura das palavras. Conta sobre sua infância, quando suas primeiras aprendizagens relacionadas à leitura foram sobre a casa em que vivia, as árvores que lá estavam, os significados do universo social que o compunha como sujeito histórico. Depois de aprender a ler esses mundos e significados, entrou no mundo das letras e, desses novos significados, com um repertório que lhe dava suporte para decifrar tais códigos, com propriedade, situou-se como sujeito dessa história e como alguém que, tendo domínio desses códigos, deixaria sua história como um legado. E deixou.

É interessante observar como o uso do memorial ganhou diferentes contornos na formação do professor alfabetizador. **Granada** explica os passos para a elaboração do memorial que são estabelecidos seguindo os seguintes critérios:

⁷ A história de vida e a história de vida oral, segundo Souza e Fornari (2010), tiveram seu reconhecimento epistemológico no âmbito do movimento etnometodológico. Citam Minayo (2004) para explicar que, segundo a autora, a etnometodologia teve seu berço na Universidade de Chicago e seu principal idealizador Robert Park, que desde as décadas de 1920 e 1930 defende a importância de uma relação direta com os atores sociais para a compreensão da realidade.

“Quem é você nessa escola? Qual foi sua história enquanto aluno, enquanto pessoa, enquanto indivíduo? Enquanto ser crítico?” Procura levar seus alunos a realizarem primeiro a leitura da sua própria história e, a partir desta, fazer pontes com a realidade que os circundam. É um legado de Freire (2009), ler a palavravmundo, em que a prática na formação do alfabetizador procura criar o sentido no professor dessa leitura, interpretação, escrita e significação. E segue argumentando: “Porque não é isso que nós queremos trabalhar enquanto sociedade?” É isso que nós queremos trabalhar e queremos que os nossos alunos em formação concebam como possibilidade de leitura. Ainda este sujeito da pesquisa explica que o memorial serve como um elo entre a leitura da história dos alunos e as leituras que são propostas na disciplina.

Os critérios de **Ágata** diferem no uso do seu memorial, o qual recebe um predicado: reflexivo. No seu memorial reflexivo, os alunos seguem os passos dela: “Memorial reflexivo é um documento que o aluno entrega no dia da prova e que envolve três acervos: o acervo bibliográfico de tudo que foi discutido, o acervo da aluna (aquilo que ela tem de vivência) e as discussões que são feitas em sala de aula”. Os acervos aos quais **Ágata** se refere são os textos que os alunos produzem sobre as leituras que fizeram, relacionadas às bibliografias indicadas, às vivências e às discussões em sala. Lajolo (2000) elucida que um texto é sempre produzido em um momento histórico, ou seja, é datado social e historicamente, definido por expectativas derivadas de informações e conhecimentos compartilhadas pelos possíveis interlocutores.

Quando aborda que a partir das leituras, nesse memorial, “elas redigem, elas fazem uma redação”, traz à tona a concepção de Azambuja e Souza (2009), que auxiliam a compreender o estudo de texto como técnica de ensino. Estudar um texto é um ato analítico e crítico, desvendando e percebendo sua estrutura, seus recursos, descobrindo o objetivo do autor. Indicam que as estratégias de leitura são utilizadas nesta tarefa, sejam elas de análise, síntese, julgamento, seleção, predição, inferência, mas é necessário que haja a produção própria, em que os alunos exteriorizem algo que adquiriram com o estudo de texto. No caso do memorial reflexivo relatado por **Ágata**, esta fase do estudo de texto se refere ao seu “acervo bibliográfico” e condiz com o estudo de texto, uma vez que solicita aos alunos a produção do que compreenderam sobre suas leituras. Em nome desse acervo, vai explicando outras questões que estão implicadas:

Essa é uma estratégia que eu tenho usado! É interessante como a cultura do ler e do escrever fica posta, porque no primeiro semestre que eu apliquei, que eu comecei a trabalhar assim tinha muita briga “Ah! Porque a Professora pede, porque a Professora quer que leia!” A primeira vez que eu pedi para ler um livro inteiro foi uma loucura!

A formação do professor leitor tem se tornado um desafio, e sua entrevista retrata essa situação ao solicitar a leitura de um livro por inteiro. Segue relatando os resultados que obtém e que foi solidificando ao longo do tempo, deixando sua marca na instituição.

Quando elas chegam ao quarto período hoje, elas já sabem o que a disciplina de processos de alfabetização vai exigir delas. Vai exigir que elas ressignifiquem as possibilidades delas de ler e de escrever, porque somente através disso, desse processo é que elas conseguem entender a importância e o valor disso para a criança.

As memórias que **Hematita** denomina em sua prática pedagógica conduzem “às memórias da alfabetização que ele tem e também da língua portuguesa. Ele se remete a quais foram as experiências que teve como aluno”. Utiliza as memórias como leitura da própria história, como investigação e como relação com as aprendizagens, com novas experiências que os alunos farão em seu processo de formação. Entendendo, segundo Cosson (2009), que o bom leitor é aquele que trabalha com textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é uma combinação de muitas vozes, jamais um monólogo, esta prática pedagógica conduz a este diálogo com as vozes da experiência enquanto aluno, para que em seguida dialogue com as vozes das concepções, das práticas que estão sendo produzidas.

Granada, Ágata e Hematita, cada uma com um encaminhamento específico, produzido e marcado pela individualidade no processo de fazerem-se formadoras, constituíram o **memorial** como uma prática pedagógica na formação do professor alfabetizador determinada por concepções de leitura e escrita geradoras de sentido para o aluno em formação. Reúnem concepções da autobiografia e da alfabetização garantindo ao aluno seu papel de construtor da história. Com isso, percebe-se, na prática, o germe de uma teoria (MARTINS, 2009) específica na formação do professor alfabetizador. A prática pedagógica reflexiva mostra como tem a principal característica na unidade entre a teoria e a prática, apropriada consciente e

historicamente pelos sujeitos que dela participam. Tem um caráter criador e possui como ponto de partida e de chegada a prática social que, segundo Veiga (2011), orienta sua ação. Procura compreender a realidade na qual vai atuar e possui uma preocupação em produzir mudança.

Ágata, em sua entrevista, permite que se compreenda o que é a práxis criativa, com base em Vázquez (2007), quando relata sobre o memorial reflexivo: “É um instrumento que a gente criou junto, pela experiência do trabalho”. Para o autor, a práxis é essencialmente criadora, uma vez que ela é dinâmica, está em movimento, ligada a uma realidade, determinada por sujeitos ao mesmo tempo em que determina os sujeitos que dela fazem parte. Nessa dimensão permite a criação, não somente na dimensão da arte, mas também no âmbito da teoria, revoluciona a ciência. O memorial, as memórias e o memorial reflexivo conduzem a uma prática de leitura, interpretação, escrita e significação por meio da reflexão, traduzindo o termo **memorial reflexivo** como aquele que expressa a prática dos formadores do professor alfabetizador e diferencia-se dos memoriais habitualmente utilizados para concursos para ascensão da carreira docente. Reflexivo, porque além da prática possibilitar ao aluno em formação pensar sobre sua história, cria a interlocução entre o seu texto e os textos da alfabetização de maneira crítica. Estes provocam de maneira dialética a tomada de consciência sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita e a relação com as concepções teóricas e práticas do aluno em formação na área de alfabetização.

As práticas pedagógicas recorrentes aos memoriais percorrem uma ação em mobilizar a leitura da história do aluno em formação e, por meio desta, fazer relações com as leituras teóricas e com as vivências relacionadas à alfabetização. Conduzem o sentido da leitura pelo texto da história de vida para os textos da alfabetização. Ocupa-se do gênero textual denominado autobiografia, das orientações de memoriais acadêmicos, de maneira que a leitura entre autor e leitor perpasse, inicialmente, pelo texto da existência, e por meio desse texto, sejam realizadas interlocuções com os textos teóricos e com os textos da prática do alfabetizador. Essas práticas partem do individual para o social e buscam uma relação dialética entre a história pessoal, o contexto, os significados que emergem dessa relação. Provocam a tomada de consciência do processo formativo, sobre como chegaram a se constituir leitores e escritores e como interpretam a prática pedagógica para ensinar leitores e escritores.

7.2 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. Povoia 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.

Não entrarei nos conflitos acerca da existência de uma literatura infantil, neste estudo, porém, é indiscutível a materialidade da obra. A célula mater da literatura infantil concentra-se na ideia da oralidade, quando o homem sentiu a necessidade de contar suas histórias, não necessariamente infantis. Constitui-se como gênero no século XVII com a ascensão da família burguesa e com o novo *status* concedido à infância neste cenário. Contar histórias vem como uma tradição de longa data e se tornou uma prática pedagógica do alfabetizador. Mas há que se saber contar adequadamente uma história para que se suscitem profundamente os sentimentos, conforme a literatura infantil sugere. Só sabe contar uma história aquele que lê e estabelece uma identidade com aquela história, que entra nos personagens, nas emoções e traduz para o público sua interpretação. Com isso, toca-se em algo frágil⁸ na formação do alfabetizador que é, antes de mobilizá-lo a contar uma história,

⁸ Em pesquisa orientada sobre a formação do professor alfabetizador no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), “O desafio de formar alunos adolescentes em professores” (SANTOS; WINKELER, 2011), obtivemos resultados que indicam a necessidade da formação do professor alfabetizador como leitor, uma vez que a leitura não é uma prática desses alunos em formação.

formá-lo leitor de histórias. Andrade (2007) realizou uma pesquisa sobre a leitura na formação docente e assinala que é desejável que o professor da língua materna, neste caso o alfabetizador, seja um bom leitor, de modo que sua experiência da leitura, o conhecimento e o prazer da literatura constituam a experiência do docente e lhe permitam a realização de sua autonomia. Aconselha, ainda, que o horizonte da literatura atinja a de adultos, mas não descarta a experiência com a juvenil e a infantil.

Dois dos sujeitos da pesquisa relatam suas práticas na formação do alfabetizador envolvendo a literatura infantil e a contação de histórias.

A contação de história eu fiz em um período falando da importância de se contar a história para as crianças. O restante elas fariam como trabalho, poderia ser um jogo ou uma coisa mais difícil. É aquela prévia para entrar na sala de aula. As alunas se envolveram demais com essa atividade, elas se caracterizaram com os personagens que iam contar a história. Fizeram material de sucata para contar a história e conseguiram colocar em prática quando elas foram fazer estágio. Tive dois alunos homens, um já casado com filho que participaram! E ele era um mágico, colocou aquele chapéu de mágico, uma capa e contou histórias para nós. No dia da intervenção dele, ele se vestiu de mágico, então achei aquilo tão lindo por ser um homem, por estar trabalhando com as crianças e as crianças ficaram perplexas e era uma história supersimples. Eu dizia para eles que o que vale é você chamar a atenção! De repente uma história muito longa cansa as crianças. Ou às vezes, até dá para contar uma história conhecida por eles, mas de uma maneira mais atraente. Então, ele contou a história do mágico e andava pela escola no período da tarde todo faceiro! Todo realizado! **Isso me realizou muito em relação ao que eu consegui passar para eles e conseguiram entender.** (lolita) (Grifo meu)

Eu gosto muito de trabalhar o lúdico com eles, então criamos um avental de história, gosto de fazer fantoches. [...] As meninas utilizaram bastante o avental para a contação de história. [...] Nós começamos criando personagens no avental e depois fomos trabalhando com o alfabeto porque pode colar, é de velcro. Depois fizemos os números. Elas aproveitaram de várias maneiras. Achei bem interessante nesse sentido o trabalho do avental e a alfabetização também. **Tento relacionar a experiência que eles têm em estágio, trazer para sala de aula e nós discutimos os textos de teóricos.** Na verdade para a gente poder sim trabalhar, **porque eu penso que não adianta você ter só a parte teórica você tem que ter a prática.** Então acho que as faculdades se elas podem colocar isso para o aluno ele não vai sentir tanta dificuldade como muitos que têm na verdade, na hora que saem da graduação e daí falam “não tem prática nenhuma!” Então, pelo menos o fato de você demonstrar na sala de aula, de você fazer de conta que tem criança ali mesmo, “o que você trabalhou lá no seu estágio que você pode trazer para cá!” (Jade) (Grifo meu)

lolita remete-se à importância de contar histórias para crianças e faz alusão a que, posteriormente à história, seus alunos promoveriam alguma atividade, como um

jogo. Fica implícito em seu relato que antes dos alunos contarem as histórias em seus estágios, realizaram primeiramente a contação em sala de aula para os colegas, quando narra “E ele era um mágico, colocou aquele chapéu de mágico, uma capa e contou histórias para nós”. Depois explica: “No dia da intervenção dele, ele se vestiu de mágico...”. Entende-se que os alunos primeiro fazem a atividade em sala e depois nos estágios. O mesmo ocorre com **Jade** quando relata a atividade que realizou sobre contação de histórias utilizando um avental com fantoches de velcro: “Então, pelo menos o fato de você demonstrar na sala de aula, de você fazer de conta que tem criança ali mesmo”.

Tanto **Iolita** quanto **Jade** trabalham com uma situação adaptada de microensino, realizando a simulação de uma aula para crianças nas classes do ensino superior, com o tema contação de histórias. O microensino é uma técnica didática que tem por objetivo dominar habilidades didáticas, entendendo-as como recursos da voz, vícios de linguagem, postura, uso de recursos audiovisuais, movimentação e a expressão de um assunto com domínio em um curto espaço de tempo. As aulas de microensino são ministradas para a classe e gravadas para que se possa assistir e perceber as próprias falhas. Neste caso, as práticas não foram gravadas, mas os alunos dos sujeitos da pesquisa realizaram a contação de histórias nas classes em que estudam para, posteriormente, aplicá-las nos estágios. Martins (2009) explica que o microensino foi uma forma de treinamento de habilidades didáticas difundida na década de 1970. Prioriza a organização de atividades esquematizadas que se desenvolvem em um tempo pré-determinado e reduzido, com um número restringido de alunos, sob a supervisão e o controle de um professor especialista e dos colegas. O treinamento é realizado em partes levando-se em consideração uma habilidade por vez.

Outro aspecto que está tributado a essa atividade da literatura infantil é o planejamento de uma de atividade pedagógica relacionada à alfabetização, como extensão da contação de histórias. Abramovich (2006) considera importante que após a leitura de um livro os alunos façam apreciações sobre as histórias, se gostaram ou não, e que argumentem suas opiniões, pois considera a discussão um momento de aprendizagem até para se perceber que não há unanimidade em gosto por determinados livros. Destaca que o cuidado com o encaminhamento dado às atividades, ao controle de leitura, e assevera, “[...] se ler for lição de casa, a gente

bem sabe no que dá...” (p. 148). Em contrapartida, o uso do texto da literatura infantil como pretexto para alfabetizar é um encaminhamento frequente nas classes de alfabetização e aqui não discutirei a integridade da literatura infantil quando utilizada nesta situação, mas me posicionarei reconhecendo que há situações em que a literatura infantil é usada como deleite e há situações em que a literatura infantil é promotora de excelentes oportunidades para a alfabetização. Tanto no deleite, quanto em atividades planejadas, estão presentes a leitura, a interpretação e a significação e talvez a escrita fique somente para as ocasiões de sistematização. Outro aspecto que justifica o uso do texto literário como pretexto para alfabetizar é decorrente das críticas que se fizeram aos textos pobres de sentido das cartilhas ou textos recortados, os quais não davam à criança a oportunidade de ter contato com boas obras. Soares (2011) defende que o aluno aprende a escrever conforme os textos que lhe ofereceram para ler. Quanto menos subsídio tiver o texto que ele lê, maior será a possibilidade de ele entregar ao professor uma produção na qual o docente tenha que imaginar as informações que ali poderiam estar.

A prática pedagógica dos formadores produzida a partir da literatura infantil reúne aspectos do microensino quando pretende que se contem as histórias em sala de aula e esse momento seja uma demonstração, uma forma de experimentar a atividade antes de aplicá-la e senti-la, podendo obter as críticas dos colegas, do formador e realizar a autocrítica. Também se **inscreve** quando enfatiza aspectos do contador de histórias, aquele ator que incorpora o personagem e carrega a plateia para o seu mundo, para as suas histórias; aspectos metodológicos quando remetem a um planejamento de atividades que podem ser decorrentes desse momento como possibilidade de sistematizar a leitura e a escrita, podendo ser um jogo, uma escrita, e várias outras situações a serem exploradas. Nessa circunstância, diferentes concepções da alfabetização guiarão para distintas atividades.

As entrevistas de **Iolita** e **Jade**, além de seus contextos específicos relacionados à contação, conduzem a uma reflexão sobre a práxis mencionada por **Jade**, quando relata “Tento relacionar a experiência que eles têm em estágio, trazer para sala de aula e nós discutimos os textos de teóricos. [...] Porque eu penso que não adianta você ter só a parte teórica você tem que ter a prática”. Essa verbalização traz à baila a questão da relação teoria e prática. Nesse caso, ela é descrita e defendida como tendo um momento eminentemente prático em seu sentido específico, o da execução da atividade em sala e nos estágios, e outro

relacionado à teoria quando da leitura de textos. Veiga (2011) auxilia a compreender que a teoria é indissolúvel da prática, porém, a prática pode se tornar ativista quando não houver relação com a teoria, ou idealista quando o inverso ocorrer. Esse vínculo entre teoria e prática requer finalidade e ação entre o saber e o fazer, entre a concepção e a execução, entre o que o professor pensa e executa.

Outro aspecto, como já mencionado, é a presença da literatura infantil como texto que conduz a um tipo de letramento, o literário, e, conforme defende Cosson (2009, p. 29), é uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola. Explica: “ninguém nasce sabendo ler literatura”, por isso há necessidade de práticas pedagógicas que conduzam à análise literária, permitindo que o leitor compreenda a magia peculiar ao gênero. Sugere à prática pedagógica criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que estão inseridos.

Pode-se dizer que a literatura infantil é uma chave para a alfabetização e, por meio dela, vêm sendo produzidas práticas que possibilitam criar condições para o letramento literário, considerando a leitura uma troca de sentidos entre o escritor e o leitor, como também com a sociedade, com a história, com o tempo e o espaço.

O letramento literário demanda aprendizagem, pois não se nasce sabendo ler um texto desse gênero. Este vem sendo um desafio posto na prática da formação do professor alfabetizador, o de saber ler os textos da literatura infantil, e, além disso, interpretá-los, narrá-los, contá-los, de maneira que a magia da obra mantenha-se viva para aquele que está iniciando seu contato com este universo. Ocupar-se desse gênero para realizar atividades de cunho sistemático da alfabetização também são práticas produzidas pelos formadores do alfabetizador. No lugar de textos com pouco sentido, ganha espaço na prática do formador do alfabetizador a literatura infantil como um gênero que ensina, encanta e possibilita a produção de atividades específicas da alfabetização.

7.3 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).

Ao contrário das críticas da autora, as entrevistas de **Ametista**, **Quartzo**, **Esmeralda** e **Topázio** relatam práticas pedagógicas preocupadas em formar o professor alfabetizador crítico, reflexivo, com a possibilidade de realizar a leitura, a interpretação e a significação das produções dos alunos e, por meio desta compreensão, intervir para que seus alunos se desenvolvam. Esta prática pedagógica vai ao encontro da concepção de que a alfabetização é um processo que exige reflexão crítica e seus sentidos são traduzidos pelos atores que dialogam nessa ação.

No primeiro dia de aula eu mostro um texto produzido por uma criança real, de idade de alfabetização para os alunos e a cada referencial teórico que vamos estudando eu volto neste texto e vamos identificando o que pode ser compreendido, e que outras bases ainda são necessárias para que eles possam auxiliar esta criança se eles estivessem com ela numa sala de aula. (**Ametista**)

E o que era a proposta dessa metodologia? Para começar um diagnóstico que era uma coleta de escrita, que a gente chama de espontânea em que a criança vai fazer uma escrita que ela quer, mas ela tem obviamente uma direção a preposição que a professora fala, a partir de uma história, a partir de uma discussão, enfim, onde escrevo o que ela gostou, o que não gostou, aquela coisa, e ali tinha coleta de escrita.[...] É a coleta de escrita da infantil. Eu trabalho muito com conhecimento compartilhado, com a discussão na formação. É discutir coletivamente porque quando eu estou discutindo com você o outro está escutando, na hora de falar ele vai procurar melhorar a fala dele e isso já é um aprendizado. O aluno faz a coleta primeiramente a partir de um procedimento, um manuscrito que a criança vai fazer e aí a gente discute o encaminhamento como ele fez, como ele produziu. Uma coisa é como ele produz! No momento em que ele propõe, quando ele conta o processo como ele encaminhou, ali já entro na hora e questiono, reflito com ele, por quê? Como foi? O que você acha? Alguém tem algum comentário a fazer? E aí, nessa hora, ele compreende o que é que eu tinha dito por que ele confronta na prática dele aquilo. Ele revisa. Conta o que fez e, muitas vezes, acredita que foi errado, então digo que foi a sua primeira tentativa, agora vamos ver a próxima e a gente reorganiza, pensa algum desafio ali e aí o aluno realiza outra coleta. (**Quartzo**)

Estava falando sobre as garatujas, as fases da alfabetização e comentando sobre as garatujas. Foi tão interessante porque de um universo de quarenta e poucas alunas, umas cinco começaram a interagir lembrando-se dos alunos e na aula seguinte trouxeram os trabalhos das crianças. Mas o que é que me chamou a atenção? Elas não só trouxeram, mas estavam fazendo uma análise dos desenhos, de que fase da alfabetização elas estavam. Elas conseguiram interpretar e analisar um pouquinho o desenho das crianças. E aí outras foram interagindo e assim o que eu tinha proposto para duas aulas levaram cinco porque foi muito rico elas trazendo o material e cada uma querendo apresentar a sua interpretação e vê se era por aí. Pegaram de turmas emprestadas. Foi uma coisa que me marcou muito. (**Esmeralda**)

Procuro usar com elas muitos estudos de casos, como eu falei, procuro levar para elas exemplos de atividades da escola, portfólios de alunos para avaliarem. Procuro concretizar isso, contextualizar, trazer textos também, não tem como não trazer. [...] Levo muito material de aluno para elas avaliarem. Olha essa criança escreveu assim, o que significa isso? Em que fase ela está, como a gente pode avaliar? (**Topázio**)

Ametista, Quartzo, Esmeralda e Topázio mostram, nas entrevistas, o valor de trabalhar com diferentes pontos de vista sobre a alfabetização. Entender as hipóteses sobre a leitura e a escrita de cada criança é um desafio constante, diário e do enfrentamento do professor alfabetizador. Trabalhar com argumentos e situações que mobilizem a criança a pensar sobre sua escrita e formar o professor a pensar sobre a escrita e as hipóteses que ela pode desenvolver caracteriza-se como uma atividade diagnóstica que o formador realiza com o aluno em formação. Rompem com um paradigma no qual se trabalhava noções de igualdade de todas as crianças, etapas idênticas para todos os aprendizes ao mesmo tempo. Mostram outro ponto de partida de análise em suas práticas: a produção infantil. É dela que o alfabetizador terá que se apropriar, terá que conhecê-la e criar intimidade com ela. É uma prática pedagógica reflexiva, contextualizada, socialmente determinada, politicamente comprometida com as diferenças de cada pessoa.

Ametista utiliza a produção infantil como um elo para as leituras dos referenciais teóricos com que trabalha. Movimenta a reflexão por meio do conteúdo da criança: “que outras bases ainda são necessárias para que eles possam auxiliar esta criança se eles estivessem com ela numa sala de aula”. Diferente, **Quartzo** trabalha com uma diversidade de crianças, uma vez que se refere na entrevista à coleta da escrita, e cada aluno realiza a sua intervenção, pela discussão que é traduzida: “Uma coisa é como ele produz! No momento em que ele propõe, quando ele conta o processo como ele encaminhou, ali já entro na hora e questiono, reflito

com ele: por quê? Como foi? O que você acha? Alguém tem algum comentário a fazer?” Em seu relato, mostra como reflete com os alunos sobre a leitura e a interpretação que fazem sobre a escrita infantil e as possibilidades de ação do professor diante da produção da criança. A entrevista de **Esmeralda** direciona-se à análise das construções de hipóteses ligadas à legibilidade do escrito, que na psicogênese da leitura e da escrita, conforme Gontijo (2008) elucida, a evolução da escrita na criança tem início no momento em que ela distingue desenho de escrita. O que evidencia essa diferença são as características dos grafismos produzidos pelas crianças. Contini Junior (1988, p. 78 apud GONTIJO, 2008, p.65) “(...) concluiu que os grafismos primitivos” são indecifráveis e marcam o início da evolução da escrita na criança.

Muito mais do que compreender as etapas das produções infantis por meio das abordagens psicológicas que sustentam teoricamente essa prática pedagógica, está implícito na ação do formador do professor alfabetizador um ato político, um compromisso social, uma opção por concepções da alfabetização que sustentam a prática alfabetizadora a partir da compreensão da aprendizagem do aluno e põe o professor como mediador no processo de aquisição da leitura e da escrita. Mudam a lógica do adultocentrismo tão criticada por Ferreiro (1992) na formação do alfabetizador, parametrizando a produção da criança como eixo de análise, de reflexão, de construção de argumentações e de encaminhamentos.

Outra prática pedagógica que vai ao encontro desse eixo de diagnóstico da escrita infantil é a de **Topázio**. Observa-se, em sua entrevista, o uso do estudo de caso como um método que assegura sua ação didática quando leva os portfólios para análise da escrita infantil. Emprestado da metodologia científica, o estudo de caso toma corpo nas classes universitárias como uma possibilidade de ensino e aprendizagem. Nesse caso, a entrevista se refere ao uso de casos que são levados para serem estudados em sala de aula, porém, é válido mencionar que há propostas em que o docente propõe que os alunos envolvam-se nas etapas desse método ativamente, fazendo dele sua proposta de trabalho.

Nessa entrevista, **Topázio** utiliza do portfólio das crianças como instrumento de análise nas classes alfabetizadoras. O termo portfólio foi dicionarizado inicialmente como porta-fólio, e significa, segundo Aurélio (1986), pasta de cartão usada para guardar papéis, desenhos, estampas. Outros dicionaristas, Houaiss, Villar e Franco (2009) admitem o uso porta-fólio e *portfolio*. Convencionou-se o uso

do termo portfólio para designar o termo referente à prática avaliativa (VILLAS BOAS, 2010), (CARVALHO; PORTO, 2005). O portfólio, segundo Villas Boas (2010), pedagogicamente, é um procedimento de avaliação formativa, uma vez que considera o processo de elaboração do conhecimento do aprendiz e não somente o resultado. Refere-se às melhores produções de um aluno, por ele próprio selecionadas, com base nos objetivos de ensino e nos critérios de avaliação formulados com sua participação. Porém, nem sempre a seleção das atividades ocorre de acordo com o nível de ensino e, muitas vezes, ficam a critério dos professores as atividades que farão parte da composição deste conjunto de trabalhos. Carvalho e Porto (2005) complementam, argumentando que o portfólio educacional ilustra objetivos, experiências e conquistas em processo, não necessariamente os melhores, mas aqueles que mostram a evolução da aprendizagem. Tem como finalidade servir de orientação para um registro demonstrativo da trajetória de desenvolvimento da aprendizagem.

É na perspectiva de analisar o movimento da aprendizagem de crianças em fase de aquisição da escrita que **Topázio** leva, das classes alfabetizadoras, os portfólios infantis para as classes formadoras, como objeto de diagnóstico. E complementa ilustrando seu uso.

Tenho procurado levar para elas o portfólio de alunos para nós avaliarmos se a evolução dos alunos está acontecendo de acordo com o que estudamos teoricamente. E diante disso levantamos a questão: de que maneira nós podemos ajudar esse aluno, que sugestões que podemos dar para essa professora no seu trabalho com esse aluno. Então esse estudo de caso também é bem interessante. Elas gostam de fazer isso, porque aquelas que já trabalham em escolas vivenciam isso, mas aquelas que nunca entraram numa sala de aula não têm ideia do que elas vão encontrar. Quando você mostra para elas uma criança que escreveu “cavalo” “ca-v-o” elas perguntam: “Mas isso está errado professora!” E eu questiono: “Está errado?” Vamos olhar o quê? Sobre o “ca-v-o”, **em que fase que ela está?** (Grifo meu)

Na entrevista, **Topázio** declara que utiliza o portfólio das crianças das classes alfabetizadoras como instrumento para estudo de caso na classe formadora. O portfólio, conforme Villas Boas (2010), reflete o desenvolvimento individual e pode revelar avanço significativo de aprendizagem durante o ano letivo, mesmo que o aluno apresente rendimento abaixo do esperado. Depreende-se que nessa entrevista, o portfólio é utilizado como um meio para os alunos analisarem o

desenvolvimento da escrita infantil, destacando-se, nesta situação verbalizada, a escrita que a criança produz conforme suas hipóteses, segundo o estudo de Ferreiro e Teberosky (1999). Refere-se ao uso do portfólio como um estudo de caso. Nessa perspectiva, Bordenave e Pereira (2010) explicam que o estudo de caso, como estratégia de ensino, tem duas formas: uma que consiste em caso-análise e outra em caso-problema. O caso-análise tem como objetivo desenvolver a capacidade analítica dos alunos, de maneira que os alunos discutam o caso sem aspirar chegar a uma solução, ao contrário do caso-problema, que tem o objetivo de encontrar soluções, pois se trata de um esforço de síntese. Essa prática relatada na entrevista difere do estudo de caso clássico, descrito pelos autores, uma vez que sugerem que os casos sejam lidos primeiramente, para em seguida iniciar uma discussão.

O exemplo citado, “o ca-v-o, em que fase que ela está?” traz uma condição de análise para os alunos do ensino superior intrigante, pois quando comparam com a escrita deles, sob a lógica do adulto, geralmente concluem que a criança omitiu letras, quando, nesse caso, ela vem ao contrário, acrescentando letras, pois já faz uma escrita silábico-alfabética. Essa escrita é caracterizada como de nível 4, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), na qual a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba.

As práticas que consideram a escrita infantil como ponto de partida para a reflexão na alfabetização partem do seguinte pressuposto: alteram os pontos pelos quais nós fazemos passar o eixo de nossas discussões sobre a língua escrita, da lógica do adulto, considerando a criança um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. Diante dessa perspectiva, o professor que produz sua prática pedagógica também pensa, constrói interpretações, age sobre o real, uma vez que necessita provocar seu aluno a avançar por meio de questionamentos, comparações, análises, julgamentos. Conduz o alfabetizador a pensar sobre o pensamento infantil e por meio deste encontrar caminhos para constituir atividades, questionamentos, análises, comparações, de maneira a provocar a criança, em seu tempo, a avançar em seus processos de elaboração das hipóteses sobre a escrita infantil.

7.4 AS PRÁTICAS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS

Apesar da educação mediada por tecnologias vir surgindo gradativamente como prática pedagógica há várias décadas, é ainda uma abordagem inovadora ao trabalho docente, constituindo um desafio, segundo Santos (2010), para formadores de formadores, para os professores em sala de aula e para os responsáveis por políticas públicas. O conceito de tecnologias é variável e contextual, explica Kenski (2010). Sua definição está relacionada com a história do homem em produzir técnicas úteis para fazer coisas práticas. Na era moderna, os artefatos tecnológicos constituem uma parte importante do cotidiano de nossas vidas. As tradições tecnológicas são determinadas culturalmente e determinam a cultura em que estão inseridas. Somos muito diferentes de nossos antepassados e já nos acostumamos a utilizar determinados confortos, como luz elétrica, água encanada, fogão, telefone e nem podemos imaginar o nosso cotidiano sem esses suportes.

Nas escolas e nas universidades, a determinação cultural das tradições tecnológicas também é evidente. Santos (2010) nos auxilia a compreender as tecnologias na educação em uma vertente chamada “educomunicação”, a qual congrega educação à distância, uso de *software* educativo, a internet como instrumento de aprendizagem, a TV e o vídeo educativo, entre outras que promovam a educação mediada pela tecnologia.

Ao falarmos em novas tecnologias, Kenski (2010) explica que, atualmente, fazemos referência aos processos e produtos relacionados com conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações, as quais se caracterizam por serem evolutivas, ou seja, em permanente transformação. As mais novas tecnologias situam-se no contexto neoliberal em dois universos distintos para “os que têm senha de acesso para ingresso nessa nova realidade” (p. 18), ou os excluídos, os subdesenvolvidos. Lyotard (1988 e 1993, apud KENSKI, 2010) explica que a única chance que o homem tem para acompanhar o movimento do mundo é buscar se adaptar à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos, sem distinção. Atualmente, a tecnologia e a mídia estão configurando diferentes formas dos indivíduos lidarem com o tempo e o espaço, tornando efêmero e volátil o que se quer, o que se pensa, o que se faz, aferem Barbosa e Carvalho (2009).

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*. O autor alerta ainda que se a função da educação é formar cidadãos, os professores necessitarão cuidar da cidadania no ciberespaço. Concordo com o autor, pois se a escola se preocupa com a formação desse sujeito nascido na era digital e suas relações se ampliaram a uma sociedade de cultura digital, as responsabilidades por essa educação não pertencem unicamente à escola. Estaríamos retrocedendo historicamente, agora com o requinte da sociedade digital, a delegar à educação a um único agente social, a responsabilidade por algo que cabe a outras agências, como à família, à sociedade. Em contrapartida, é absoluta a necessidade de o professor também assumir seu papel de agente educativo nesse cenário e num lugar, quem sabe estranho para muitos docentes, com uma língua que não é materna, exigindo a aprendizagem de um segundo idioma, demandando vencer alguns estranhamentos que a cibercultura tributa à prática pedagógica. Palfrey, Gasser (2011) complementam a reflexão, afirmando que, nessa perspectiva, os professores têm uma enorme responsabilidade no trabalho com a qualidade das informações, no que tange à habilidade de aprender a avaliar criticamente a qualidade das informações *on-line*.

As entrevistas de **Safira** e **Pérola** ilustram o contexto a seguir:

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! Se eu quero que eles construam, o professor também tem que saber, o acadêmico que será docente também tem que saber usar na internet esses programinhas. Como é que eu utilizo isso não apenas com esse olhar de passa tempo, mas construir conhecimento a partir dele. [...] Há crianças que acessam e navegam na internet com uma tranquilidade que muitos professores não têm, então, a linguagem da internet, páginas do Orkut, MSN, sabe? De repente, ou nós desconstruímos essa nossa prática que já está ficando ultrapassada e reconstruímos em novas bases, ou não vamos mais conseguir preparar o nosso aluno para esse futuro que já vai estar distanciado. Então a gente vai ter que dominar *web quest*, *blogs*, todas as ferramentas. (**Safira**)

Fizemos um estudo utilizando o próprio material que o MEC disponibiliza utilizando o PNLD de alfabetização, o material do pró-letramento, identificando qual é o pensamento governamental para utilização do livro

didático nas classes de alfabetização, seja de EJA ou das séries iniciais. Fizemos a análise do material e o estudo buscando o histórico, outros materiais. Estudamos sobre o livro didático. **Eu trouxe algo preparado para elas até para que tivessem uma noção do universo e eu sempre coloco no ambiente virtual como leitura complementar.** [...] **Discutimos por e-mail**, depois eu mesma selecionei e pedi que cada uma delas levasse um livro didático e eu selecionei vários livros didáticos que têm o selo “aprovado” pelo PNLD. Pedi que elas fizessem uma análise do material. Organizei e mandei para elas uma ficha que parecia uma síntese dos critérios de análise do próprio PNLD. Nós simulamos uma situação de coordenação pedagógica, como elas sendo as coordenadoras de uma escola recém-formada, e que elas teriam que acompanhar todo esse processo de análise do livro didático numa escola pública, mas pontuando essa análise e a partir de critérios pedagógicos. Então, elas se organizaram em grupos de pedagogas que tinham um estudo conjunto, e o tempo todo buscando argumentos pedagógicos para adoção ou não de um livro. Eu havia programado para 4 horas, e no fim nós acabamos gastando um tempo maior, ficamos 8 horas nesse trabalho, também porque elas foram muito além do que eu havia suposto que elas conseguiriam ir, até porque **elas acabaram tendo bastante substrato teórico para análise do material e não ficaram somente na análise daqueles critérios, elas foram além, e quando elas levantaram os argumentos do por que ou não adotar determinado livro, elas eram totalmente convincentes e muito pontuais.** (Pérola) (Grifos meus)

Eu havia sugerido a elas, um trabalho, utilizando as diferentes mídias em sala de aula, como utilizar o rádio, como utilizar a TV, o DVD, para que o uso do jornal, para que essa utilização não acontecesse apenas nos momentos de lazer, mas que a utilização fosse pedagógica, a utilização do rádio, TV, DVD, jogos eletrônicos e tudo mais, como prática de conteúdo. “O que nós podemos fazer com isso para levar em sala de aula, para que isso seja a aula?” Uma das turmas que trabalhou, todas tiveram atividades muito boas, porque daí é desafio, e não importa a idade que a gente tenha o desafio sempre é bem-vindo, tanto para criança, qualquer que seja a idade, então foi um desafio muito grande. E o pessoal que surpreendeu com a prática foi o pessoal do DVD com as histórias infantis, pois do DVD **sugeriram dramatização, saiu confecção de bonecos, bonecos reproduzindo a história, mil situações, além do que rendeu muitas atividades, e foi tudo muito criativo, foi muito significativo, houve muita produtividade.** Eu percebi que as alunas estavam felizes com o que estavam construindo, e quando você consegue que o aluno fique feliz você sabe, esse aprendeu, e vai levar para vida. (Safira) (Grifo meu)

É possível observar na entrevista de **Safira** duas preocupações: com a atividade que os jogos na internet poderiam gerar como conhecimento na alfabetização e com a alfabetização digital. Mostra-se como uma formadora que explora o ciberespaço procurando encontrar alternativas para fazer do uso como lazer dessas ferramentas, uma forma de aprendizagem. E adverte: “Ou nós desconstruímos essa nossa prática que já está ficando ultrapassada e reconstruímos em novas bases, ou não vamos mais conseguir preparar o nosso aluno para esse futuro que já vai estar distanciado”. Faz um convite ao formador a rever as práticas

com vistas a agregar as tecnologias, tendo esta nova geração inserida na cibercultura como o aluno em potencial. Palfrey e Gasser (2011) auxiliam a descrever quem são os nativos digitais e explicam que são elites formadas por jovens em qualquer sociedade, os quais constituem o componente de uma cultura global de jovens unidos pela forma como se relacionam com a informação, com as novas tecnologias e uns com os outros.

Neste convite a rever as práticas, entende-se o que Vázquez (2007) explica sobre a distinção entre a práxis reiterativa e a práxis criadora. Entende que a natureza humana é eminentemente repetitiva, porém, as condições de sobrevivência produzem situações que obrigam o homem a criar, a sair da repetição. O ato criativo não ocorre somente na esfera das artes, mas também na das organizações. Quando aborda a prática reiterativa não a critica, de maneira negativa, por completo. A práxis pode ser reiterativa até que a realidade reclame a mudança e, neste caso, há que se ter percepção e crítica para engendrar a transformação. Para a criação, requer-se uma escuta da realidade, uma abertura para a mudança um compromisso com a realidade. Konder (1992) complementa, explicando que, na medida em que o sujeito assume a postura crítico-prática, compromete-se com o que está para nascer, envolve-se na luta pela concretização do “por-vir e é naturalmente levado a tentar adotar algo do ponto de vista correspondente à realidade que está contribuindo para criar” (p. 123). E este é o movimento significado na entrevista, um movimento de compromisso, de escuta com a realidade, de disposição para engendrar o novo.

Já a entrevista de **Pérola** vai ao encontro do que Silva (2009) explica sobre a internet, enquanto infraestrutura de coletividade. A prática pedagógica, mediada pelo uso de tecnologias, assume duas direções relevantes: uma que é o uso de um ambiente virtual, quando faz alusão ao fato de que prepara materiais para estudos e disponibiliza neste ambiente, e outra é a discussão que faz com os alunos por *e-mail*. Kenski (2010) questiona se a tecnologia pode criar aproximações em um ambiente no qual existe a distância física, não poderia ser utilizada na redução de distâncias transacionais em cursos presenciais? E a prática que a entrevista de Pérola advoga mostra que estas distâncias são minimizadas, quando relata: “Eu trouxe algo preparado para elas até para que tivessem uma noção do universo e eu sempre coloco no ambiente virtual como leitura complementar”. Seu caminho é encurtado entre ela e seus alunos. Ao chegarem à aula, na instituição de ensino superior, os materiais já estavam no ambiente virtual, já havia sido estabelecida uma

relação de aprendizagem antes mesmo da aula presencial. Fez uso, também, de *e-mail* para as discussões: “Discutimos por *e-mail*”. Kenski (2010) complementa explicando que quando se utilizam esses procedimentos, como o ambiente virtual, os *e-mails*, ainda que a sala de aula seja o espaço de encontro físico entre o professor e os alunos, a aula se expande e incorpora novos ambientes e processos, os quais possibilitam a interação comunicativa, e com isso, o fortalecimento da relação ensino-aprendizagem.

A distância transacional, explica Moore (2002), inicialmente na língua inglesa, nasceu de uma concepção de educação à distância, quando se compreende que alunos e professores estão separados no espaço ou no tempo, ou em ambos. O conceito de transação origina-se em Dewey (DEWEY; BENTLEY, 1949, apud MOORE, 2002) e significa a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento em uma situação. A transação a que Moore (2002) se refere ocorre entre alunos e professores num ambiente que possui como característica especial a separação entre os envolvidos. Essa separação afeta o ensino e a aprendizagem e com isso surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço que pode ser de mal-entendidos. Esse espaço psicológico e comunicacional denomina-se distância transacional, o qual, não necessariamente, ocorre somente em situações de educação à distância, mas também na educação presencial, pois existe alguma distância transacional.

A pormenorização de seu relato quanto à maneira que estabeleceu a discussão sobre a avaliação de livros didáticos é outro ponto que tem que ser tocado nessa entrevista, pois os alfabetizadores, ao deixarem os bancos universitários, entram nas escolas já com o encargo de selecionar livros para compor os estudos de seus aprendizes, muitas vezes, livros que direcionam a prática pedagógica, a seleção de conteúdos curriculares, as lições de casa, por isso a opção em manter o relato. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do MEC e tem como principal objetivo dar subsídio ao trabalho do professor por meio da distribuição de coleções e livros didáticos aos alunos da educação básica. As obras são avaliadas pelo MEC e este publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções aprovadas. Esse Guia é encaminhado às escolas para que os profissionais escolham os títulos que estiverem disponíveis e que atendam ao seu projeto político-pedagógico.

Especificamente no campo da alfabetização, Gontijo e Schwartz (2011) realizaram um estudo sobre as atuais propostas do MEC com relação ao texto do *Guia dos livros didáticos PNLD 2010 – Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa*. Enfocam as tensões acerca das concepções adotadas por este documento no que tange aos desencontros entre a alfabetização e o letramento, criticando a aglutinação da análise dos livros didáticos, realizados em 2010, da alfabetização com Língua Portuguesa e a perda do *status* da alfabetização como um campo do conhecimento. Kenski (2010) expõe como os vínculos entre conhecimento, poder e tecnologias sempre estiveram presentes em todas as épocas, ou seja, as lentes de quem determina a análise e a publicação de análises que possuem um espectro como esse direcionam o trabalho escolar de grandes massas.

As discussões carregadas de reflexão crítica sobre as questões ideológicas nas opções sobre material didático constituem a prática pedagógica de **Pérola** quando verbaliza: “Elas acabaram tendo bastante substrato teórico para análise do material e não ficaram somente na análise daqueles critérios, elas foram além, e quando elas levantaram os argumentos do por que ou não adotar determinado livro, elas eram totalmente convincentes e muito pontuais” e perseguiram o que Freire (2011) explica como exercício da curiosidade: este “a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto” (p. 84). A práxis reflexiva, para Vázquez (2007), difere-se da espontânea, pois é intencional, comprometida com a realidade e dotada de um alto grau de consciência. Nessa dimensão da práxis não há espaço para a repetição, mas sim para a criação. O diálogo, a interlocução e os ruídos da crítica estão sempre presentes.

No segundo relato de **Safira**, durante sua entrevista, apontou outras tecnologias que mediaram a ação pedagógica, além do contexto das histórias infantis, tema já abordado em outras práticas. Dessa vez abordou o uso da TV, DVD e jogos eletrônicos como possibilidades de mediar a aprendizagem na alfabetização. Solicitou aos alunos a elaboração de atividades com o uso das tecnologias e surpreendeu-se com o resultado que obteve com o grupo que apresentou histórias infantis a partir do DVD, pois não se restringiram ao uso desta mídia, produziram outras atividades, conforme evidencia “sugeriram dramatização, saiu confecção de bonecos, bonecos reproduzindo a história, mil situações, além do que rendeu muitas atividades, e foi tudo muito criativo, foi muito significativo, houve muita

produtividade”. Esse relato põe em discussão alguns aspectos sobre a prática pedagógica com o uso de tecnologias: primeiro, já superado, mas que vale retomar, de que a técnica não ocupa o lugar do professor. É o que o professor faz com o material que promoverá a aprendizagem; segundo, a presença das histórias infantis como protagonistas do letramento junto às mídias, mais uma vez em recorrência neste estudo, o que faz deste gênero uma vocação pedagógica, por fim, não menos importante, a práxis criativa, presente na dinâmica da ação pedagógica do formador, produzindo situações de ensino e aprendizagem nas quais a leitura e a escrita estão conectadas com a realidade, gerando significados para o aluno em formação.

Acompanhando o movimento da cibercultura e buscando se adaptar à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos sem distinção, as práticas pedagógicas, mediadas pelas tecnologias, procuram utilizar a internet *online*, o ambiente virtual de aprendizagem, como forma de diminuir a distância transacional, que não é mais concebida somente na educação a distância, além do uso das mídias como auxiliares à aprendizagem, sem que ocupem o papel do professor, ou seja, a centralidade da ação deve estar no sujeito e não na técnica. Propõem o diálogo entre a tecnologia e a alfabetização por meio do uso de jogos *online*, redes sociais, ambientes virtuais, além de produzir práticas de letramento literário com o uso de mídias. Diálogo que utiliza o idioma das crianças que estão neste momento histórico nas classes de alfabetização, nascidas na era digital, pois para essas crianças, o uso das novas tecnologias é um elemento natural de sua linguagem.

Dessas práticas foi possível compreender perspectivas para uma didática para a formação do professor alfabetizador que é produzida por meio da prática dos formadores, sendo esse conjunto teórico expressão da prática desses sujeitos que participaram da pesquisa. “O real é um todo que se mostra nas partes, do mesmo modo que as partes se mostram no todo, mais do que nos limites do conhecer” (GHEDIN; FRANCO, 2006). O real indica um momento histórico da formação do alfabetizador no ensino superior, e como movimento da prática situado historicamente, há um convite a ser feito: que novas sistematizações sejam produzidas, que outras leituras sejam proporcionadas, que diferentes escritas marquem a história deste campo do conhecimento.

Diante de tantos sentidos possíveis, esses foram os que pude ler, interpretar, escrever, reler, reinterpretar, reescrever e significar. Esses foram os textos que me

permitiram compreender e criar novos sentidos para a formação do professor alfabetizador. E como garimpeira, creio que o brilho mais bonito de todas as pedras pôde ser visto quando todas tiveram seu espaço, na parceria, como é a natureza deste estudo, e brilhar em uma didática do formador do alfabetizador no ensino superior.

8 PERSPECTIVAS DA DIDÁTICA DO FORMADOR DO ALFABETIZADOR

Qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro.

Thompson, 2009, p. 69

Nas tensões da prática pedagógica refletida, a qual se presta atenção, tocada pela experiência vivida, se constitui uma didática do formador do professor alfabetizador, expressão do seu tempo. Há uma complexidade implícita quando se fala em prática pedagógica e não se pode pensá-la em uma relação de causalidade simples. São várias as questões, como o contexto social e histórico em que a prática pedagógica está inserida, o conhecimento produzido, as ideologias, os sujeitos que dela participam, as orientações e as contradições que os planos de ensino carregam no ensino superior, a experiência dos formadores e os sentidos atribuídos em distintas situações, além das práticas produzidas pelos formadores do professor alfabetizador no ensino superior de que decorrem perspectivas para uma didática do formador do alfabetizador que aqui se apresenta. Essas perspectivas da didática emanam da necessidade de ensinar uma área específica do conhecimento, o campo científico da alfabetização, e também incidem na ação pedagógica da alfabetização, ensinar a ensinar a ler, interpretar, escrever e criar significados.

Alfabetização e letramento! Quantos conflitos em torno dessa discussão, advindos de uma realidade efervescente, na qual a alfabetização em si, entendida como a aquisição dos processos de leitura e de escrita, como compromisso social e político para que o aluno leia, interprete, escreva e crie significados ainda não é fato. Na busca da superação de um obstáculo histórico, o letramento, herdado de discussões em países que garantem as condições básicas da alfabetização postas, difere de países como o nosso enquanto oportunidade ao aluno em fase de alfabetização para ser inserido em práticas sociais de leitura e escrita. A alfabetização e o letramento assumem características distintas, porém interdependentes, e a alfabetização está vinculada às questões da tecnologia da leitura e escrita, o letramento, às práticas sociais.

Emanam, dessa dimensão da alfabetização e do letramento, indicativos para a prática pedagógica do professor alfabetizador, pois se espera que esse docente

supere as fragilidades encontradas na realidade da alfabetização. Além do ensino do sistema de escrita, a prática pedagógica do alfabetizador está inserida em práticas sociais de leitura e de escrita e este professor é sujeito dessas práticas, portanto, leitor. Da prática do formador do professor alfabetizador no ensino superior, derivam então as seguintes situações: formar o professor competente em ensinar o sistema de escrita e o leitor.

O trabalho com o sistema de escrita está relacionado, atualmente, com estratégias que reúnem situações linguísticas, psicológicas, sociológicas e pedagógicas e que têm o objetivo de ensinar a ler, interpretar, escrever e criar significados, tendo como ponto de partida o conhecimento linguístico do sujeito que aprende. Nessa perspectiva, o professor, sujeito leitor, está envolvido com as práticas de leitura e escrita que oferece aos alunos. Não há como dissociar a alfabetização do letramento, pois as práticas na alfabetização provêm de eventos de letramento, nos quais o professor alfabetizador atua como agente letrador, desempenhando um papel político em sua ação.

Se ensinar a ler, interpretar, escrever e criar significados depende da prática social da leitura e da escrita, o texto é o seu disparador. Não há mais o que reinventar. Tantas foram as discussões e a história fala por si. Superou-se a cartilha com suas frases justapostas chamadas de textos, ultrapassou-se a lógica do adulto para compreender o pensamento infantil, métodos de alfabetização que faziam relações grafema/fonema e buscavam abstrações que não possuem relações, mas não há superação para o que realmente se faz objetivo da alfabetização: a leitura de textos. É para eles que se direcionam os esforços, e ler não é simples, interpretar não é uma condição igual para todos, a escrita se constitui em uma reinvenção do sistema criado pela humanidade e as chaves para esses processos e a possibilidade de criar significados é que são os reais motivos da alfabetização e do letramento.

A qualidade dos eventos de letramento de que as crianças participam determinará a leitura, a interpretação, a escrita, a criação de significados. Decorre, então, a prática pedagógica do agente letrador, que mais do que mediar a aprendizagem do sistema de escrita e provocar o aluno a avançar em seus sistemas de hipóteses, organiza práticas sociais de leitura e de escrita com real significado, tendo o texto como unidade estruturada, que obedece a regras discursivas próprias. A aprendizagem do sistema de escrita está condicionada a atividades que requerem a exposição do leitor a muitas situações de leitura e, nelas, a análise reflexiva de

seus sistemas: aspectos linguísticos que envolvem questionamentos como a ideia de símbolo, a discriminação da forma das letras, as relações sons e letras, a consciência da unidade da palavra, a organização da escrita, dos espaços em branco, a variação dialetal, a relação entre a língua falada e a língua escrita, lembrando que sua unidade geradora de sentido é o texto.

Deriva das condicionantes do trabalho do alfabetizador a formação do professor alfabetizador no ensino superior e, com isso, a produção de uma didática relacionada a essas necessidades pelo formador deste profissional. À medida que a alfabetização e o letramento se modificam, enquanto concepções, alteram também as práticas pedagógicas que vão sendo produzidas pelos formadores, por isso, a didática do formador do professor alfabetizador que se apresenta demanda da complexidade das relações, marcada por um tempo histórico, uma realidade social, e constituída pela experiência do formador, tornando-se a expressão da prática dos sujeitos que compuseram esse estudo.

Das práticas pedagógicas produzidas, foi possível identificar que elas se constituem em eventos de letramento no ensino superior, sendo o formador do professor alfabetizador o agente letrador. Ao assumir um papel que, além de mediar a relação deste aluno em formação dos saberes acadêmicos com as classes alfabetizadoras, insere-o em práticas de leitura e escrita, realizando um “letramento alfabetizador”, tendo a universidade como agência de letramento. O texto assume o seu papel central na formação do professor alfabetizador, seja o texto de sua vida, o texto científico, o texto da criança, o texto literário ou o texto com suporte nas tecnologias, as unidades estruturadas. Nessa perspectiva, torna-se possível, ao aluno em formação, vivenciar, por meio dessa didática, uma proposta em que possa atribuir significados às práticas sociais de leitura e escrita, permitindo ao futuro alfabetizador atender à demanda das classes alfabetizadoras no que se refere à alfabetização e ao letramento.

A didática do formador do professor alfabetizador implica um letramento alfabetizador no qual, a universidade/instituição de ensino superior, constitui-se em uma agência de letramento, ou seja, um espaço para as práticas sociais de leitura e escrita na formação do professor alfabetizador, as quais se compõem por uma didática própria. A didática do formador do alfabetizador propõe situações de leitura, escrita e planejamento, constituindo-se em eventos de letramento, nas quais o formador, além de mediar a formação do alfabetizador entre a universidade e as

classes alfabetizadoras, constitui-se como um agente letrador, formando o leitor. Nas práticas de leitura e escrita sobre a alfabetização está letrando o aluno em formação, sendo formador e alunos protagonistas do letramento alfabetizador.

O letramento alfabetizador indica as seguintes situações, conforme a Figura 1.



Figura 1 – Letramento 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 indicadores 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.

Os eventos de letramento que subsidiam a didática do formador do professor alfabetizador compõem situações de leitura de diferentes gêneros textuais, escrita, diagnóstico da escrita infantil, planejamento de atividades para a alfabetização, práticas, contação de histórias, uso de internet, uso de ambientes virtuais, redes sociais, mídias. Constituem-se em práticas pedagógicas que favorecem a formação do leitor.

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.

Partir da leitura do texto da própria vida, da escrita da sua história, é dar a possibilidade ao aluno em formação de ler, interpretar, escrever e criar novos significados sobre a sua existência e sobre o texto mais próximo, mais íntimo que lhe possa ser ofertado. É desse texto que ele fará as relações com todos os outros que lhes serão oferecidos pela academia: os textos científicos, os textos das crianças, os textos literários, os mediados pelas tecnologias, os hipertextos e os demais. As inferências em suas leituras dos textos acadêmicos partirão dos significados constituídos pela leitura de sua história, pelos significados que constituiu

até o presente, decorrendo, então, a necessidade de situações que oportunizem a reflexão sobre esses sentidos, como uma atividade de interpretação do texto da vida.

– 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.

Para o evento de contação de histórias, há que se ter um repertório de leitura que dê sustentação ao contador, pois ao contar uma história, seu pensamento, sua interpretação solicita recursos que não advêm somente de um livro que será marcadamente contado. O contador de histórias utiliza recursos da voz, do corpo, às vezes de recursos midiáticos, fantasias, entre outros para atrair a atenção de quem o ouvirá, cria um estilo, e essa criação demanda a inserção em várias práticas de leitura a fim de que seu repertório seja amplo.

Além da leitura, planejar situações de interpretação e registro para a criança que ouve a história compõe-se em outro evento de letramento na formação do professor alfabetizador, agora a partir da prática que desenvolverá nas classes alfabetizadoras por meio dos eventos de letramento com a literatura infantil. O texto literário é atrativo e encanta o universo infantil e, quando bem explorado, constitui-se em um texto estruturado que demanda um bom trabalho nas classes alfabetizadoras, como também gera atividades de interpretação ricas em sentido. Ler para as crianças, ler com as crianças, interpretar, escrever e significar, expor a criança a diversos textos que possuam real significado e que estejam em um contexto social e político é um compromisso político do alfabetizador.

– 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.

Este evento de letramento do formador do professor alfabetizador que oferece ao aluno em formação a análise do material infantil quando contextualizado com outros eventos, como a contação de histórias, e outros que o formador dispuser acerca da prática do alfabetizador em situações de leitura e escrita, possibilita a compreensão de que a leitura da escrita da criança como diagnóstico é um disparador para a prática pedagógica do alfabetizador, prática que está situada em eventos de letramento, ou seja, em práticas sociais de leitura e escrita.

– 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.

Usar mídias como meio para alfabetizar também se constitui em um evento de letramento na ação formadora. As diferentes mídias são utilizadas como meio para a alfabetização e seu uso requer um aprendizado constante por parte de quem a utiliza, pois estão em constante atualização. Por meio delas é possível trazer os diferentes textos e constituí-los como proposta de leitura e interpretação em outras situações, como o uso da TV e o DVD, por exemplo. Retomo o uso da expressão “por meio” utilizada, pois estes suportes são, como denominados, apoio à prática pedagógica do formador e do alfabetizador que é inserido em práticas sociais de leitura e escrita nesse contexto. O apoio, o suporte são elementos necessários à compreensão, uma vez que o agente letrador é o formador no ensino superior e o alfabetizador nas classes infantis. Esses suportes não retiram a função dos agentes de letramento, da mediação do professor entre aluno e conhecimento, apenas favorecem o caminho para que esse conhecimento seja veiculado.

Eventos de letramento que sejam demandados por meio da internet, de ambientes virtuais, pelo formador como agente letrador, constituem-se em constante desafio para a geração de formadores, não no que se refere ao texto que se utiliza como unidade estruturada, mas ao uso do suporte tecnológico, o qual se modifica constantemente. A tecnologia se constitui em um idioma que não é nativo ao formador, em muitos casos, e demanda esforços que ultrapassam o conhecimento da área de alfabetização em si, mas imperativo à formação no ensino superior na sociedade da informação. O uso da tecnologia, especialmente da internet, dos ambientes virtuais, encurtam as distâncias entre o formador e o aluno em formação. São formas de comunicação presentes nesta sociedade que incidem na prática pedagógica.

Com isso, podemos identificar os eventos de letramento que sustentam a didática do formador do professor alfabetizador como agente letrador, a seguir expostos na Figura 2.



Figura 2 – Eventos de letramento da didática do formador do alfabetizador

Tendo como foco a formação do alfabetizador enquanto leitor, a didática colocada em pauta preconiza eventos de letramento marcados pela produção e compreensão da escrita. Pode-se dizer que entre os vários eventos de letramento sugere-se a leitura e escrita do texto da história de vida, leitura e escrita de textos da área de alfabetização, leitura do texto produzido pela criança como diagnóstico para a prática alfabetizadora, leitura da literatura infantil e a contação de histórias, planejamento de atividades de registro decorrentes das histórias infantis, leitura e escrita em suporte tecnológico, planejamento de atividades de leitura e escrita em ambientes virtuais e redes sociais, planejamento de atividades de literatura infantil com suporte em mídias constituindo um “letramento alfabetizador”, um conhecimento

específico que não está apenas na esfera de textos acadêmicos, nem em atividades exclusivamente práticas.

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.

A didática do formador do professor alfabetizador envolve práticas sociais de leitura e escrita nas quais a teoria da alfabetização está implícita na prática alfabetizadora. Práticas que têm como objetivo a formação do professor leitor, leitor da própria história, leitor de textos científicos, leitor de outras histórias, leitor da criança, leitor de mundo, e por meio dessas leituras, produtor de histórias, de atividades, de registros, de eventos, de práticas que sejam grávidas de sentido para aqueles que compuserem suas classes de alfabetização. Se alfabetizar e letrar é ensinar a ler, interpretar, escrever e criar significados e isso depende da prática social da leitura e da escrita, esta didática, aqui posta, procura atender essas dimensões da prática de leitura e escrita. Se a condição para a prática alfabetizadora é uma formação que preconize a inserção do aluno em práticas sociais de leitura e escrita, busca-se, por meio dessa didática, essa ação.

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. Outra limitação refere-se à condição espaço/tempo que se traduz na universidade como agência de letramento. Em cada instituição de ensino superior há uma infra-

estrutura distinta como o ambiente, o material, os recursos, além da carga horária disponibilizada para a disciplina específica da alfabetização.

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.

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 que são produzidas demandam. Portanto, 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.

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 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.

Outras práticas serão produzidas, novos textos serão lidos, outros sentidos serão dados, e os aqui atribuídos, foram aqueles que o confronto da ciência da alfabetização, da *didática prática* e a interpretação da pesquisadora, guiada por uma metodologia de pesquisa, constituiu. Essa didática está inscrita no movimento da realidade, não é prescritiva, nem acabada. Não pretende fechar as possibilidades de novas práticas constituírem o letramento alfabetizador. Pelo contrário! O legado desse trabalho de tese foi sistematizar, por meio das práticas pedagógicas dos formadores do alfabetizador nos cursos de Pedagogia, algumas perspectivas orientadoras da didática do formador do alfabetizador. E aqui está posto, como ponto de partida, que sejam realizadas suas leituras, interpretações, lhes sejam atribuídos significados, e novas práticas possam ser produzidas, sistematizadas e, principalmente, que venham compor o letramento alfabetizador.

E para concluir,

Nas margens do mapa, encontramos sempre as fronteiras do desconhecido. O que resta fazer é interrogar os silêncios reais, através do diálogo do conhecimento. E, à medida que esses silêncios são penetrados, não cosemos apenas um conceito novo ao pano velho, mas vemos ser necessário reordenar todo o conjunto de conceitos. Não há nenhum altar mais oculto que seja sacrossanto de modo a obstar a indagação e a revisão. (THOMPSON, 2009, p. 229)

REFERÊNCIAS

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

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

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: Rovelte, 2011.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília, LiberLivro Editora, 2008.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; SANTOS, Sônia Maria dos. A cartilha caminho suave: história, memória e iconografia. **Fênix** – Revista de História e Estudos Culturais. Abril/Maio/Junho de 2008, v. 5, ano V, n. 2 1-14. Disponível em: <www.revistafenix.pro.br>. Acesso em: 2 nov. 2011.

AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz de; SOUZA, Maria Leticia Rocha de. Estudo de texto como técnica de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 20. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Práticas escolares em espaços-tempos contemporâneos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Laurenço Filho e a alfabetização**. Um estudo de Cartilha do povo e da Cartilha Upa, Cavalinho! São Paulo: UNESP, 2006.

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

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, n. 19 – (20-28) São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27501903>>. Acesso em: 20 out. 2011.

BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia, SITO, Luanda; GRANDE, Paula De (Orgs.). **Letramentos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

_____. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

_____. **Alfabetizando sem o ba, bé, bi, bo, bu**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: método fônico**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. A escrita e o outro/interlocutor no dizer das crianças. In: SHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. **Cartilha Ada e Edu: produção, difusão e circulação**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CARVALHO, Marie Jane Soares; PORTO, Leonardo Sartori. **Portfólio Educacional: proposta alternativa de avaliação**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

CHAMON, Carla Simone. **Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora (1869/1913)**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte: FaE, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLOMER, Tereza; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE ENSINO SUPERIOR. **Banco de Teses**, 2011. Disponível em: <<http://CAPESdw.CAPES.gov.br/CAPESdw/Teses.do>>. Acesso em: 28 maio 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: ser, saber e fazer**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário de Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

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

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2005

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

GATTI, Bernadete. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. 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: Rovel, 2011.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). **Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GONTIJO, Claudia Maria. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Franciso Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

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

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **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: 12 out. 2011.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008a.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. In: **Linguagem em (Dis)curso**. v. 8, n. 3. Palhoça, SC: Unisul, 2008b.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLLELO, Sílvia M. Gasparian; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Summus, 2010.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. 13. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 201p. (Coleção Lourenço Filho).

MADEIRA, Carlos Miguel. **Sou professor universitário; e agora?** 2. Ed. São Paulo: Sarvier, 2010.

MARINHO, Marildes. Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcenei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

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

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

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

MELO, Rosineide de. O discurso como reflexo e refração e suas forças centrífugas e centrípetas. In: PAULA, Luciane de; GRENISSA, Stafuzza (Org.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

MOORE, Michael G. Teoria da distância transacional. Traduzido por Wilson Azevêdo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, Agosto 2002. (1-14) Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2011.

MORAES, Jaqueline de Fátima dos Santos; SAMAPAIÓ, 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.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. **Balço crítico da década da alfabetização**. II Simpósio em Alfabetização, Leitura e Escrita: balanço crítico de uma década. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES: 2011.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é Linguística**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...** Rio de Janeiro: WAK, 2008.

SANTOS, Antônio Fernando; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. **O desafio de formar alunos adolescentes em professores**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 11529-11540. Curitiba, 7/10 nov. 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.

SANTOS, Oder José dos. **Reestruturação capitalista, educação e escola**. Fórum Nacional de Pedagogia. Belo Horizonte. 1-24. 11 a 14 de jul/ 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1975.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval; MENDES, Durmeval; BOSI, Alfredo; HORTA, José Silvério Baia. **Filosofia da educação brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1991.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização, letramento e a política de avaliação diagnóstica no Brasil. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, Marcos. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, Magda. **Travessia**. Memorial apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 1981.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 78-94, jan./abr. 2003.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de; FORNARI, Liege Maria Sitija. Memória, (auto)biografia e formação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STREET, Brian. Entrevista concedida, em agosto de 2009, aos professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho para a revista *Língua Escrita*. Tradução: Gilcinei Teodoro Carvalho. **Revista Língua Escrita**, número 7, jul./dez. de 2009. 84-92. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/linguaescrita/artigo.php?id=1&pg=1>>. Acesso em: 3 nov. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Tradução: Waltensir Dutra. Este livro não possui copyright. Copyleft, 2009.

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

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 nov. 2011.

_____. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

ZACCUR, Edwiges. 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.

_____. Alfabetização: práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG n.º _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: “A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO FORMADOR DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA”, cujo objetivo é investigar como se constitui a prática pedagógica do formador do professor alfabetizador, no Ensino Superior, especificamente no Curso de Pedagogia, e como estes formadores constituem seus programas de disciplina. A técnica de coleta de informações preliminar para este estudo será a entrevista episódica, baseada em Flick (2005).

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar dessa pesquisa, eu participarei da técnica de entrevista episódica elaborada pela pesquisadora, que consta de discussão e registros.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora responsável é Maria Sílvia Bacila Winkeler, discente do PPGE da PUCPR, com quem poderei manter contato pelos telefones: 99752042/32711564. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura do pesquisador

Curitiba, ____ de _____ de 20__